

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO**

**ELIZIANE MANOSSO STREIECHEN**

**UM ESTUDANTE BILÍNGUE, UMA MÃE SURDA E A ESCOLA: PERCURSO DE  
ENCONTROS, DESENCONTROS E CONTRADIÇÕES**

**PONTA GROSSA  
2018**

**ELIZIANE MANOSSO STREIECHEN**

**UM ESTUDANTE BILÍNGUE, UMA MÃE SURDA E A ESCOLA: PERCURSO DE  
ENCONTROS, DESENCONTROS E CONTRADIÇÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na Linha de pesquisa de Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz

**PONTA GROSSA  
2018**

S915 Streiechen, Eliziane Manosso  
Um estudante bilíngue, uma mãe surda e a escola: percurso de encontros, desencontros e contradições/Eliziane Manosso Streiechen. Ponta Grossa, 2018. 259 f.; il.

Tese (Doutorado em Educação – Área de concentração – Pesquisa, Ensino e Aprendizagem), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz

1. Formação - professor. 2. Libras. 3. Inclusão. 4. Psicanálise. 5. Altas Habilidades/Superdotação. I. Cruz, Gilmar de Carvalho. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa- Doutorado em Educação. III. T.

CDD: 371.912

Ficha catalográfica elaborada por Maria Luzia F. Bertholino dos Santos – CRB9/986

## TERMO DE APROVAÇÃO

ELIZIANE MANOSSO STREIECHEN

### UM ESTUDANTE BILÍNGUE, UMA MÃE SURDA E A ESCOLA: PERCURSO DE ENCONTROS, DESENCONTROS E CONTRADIÇÕES

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a) Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz - UEPG

Profª Dra. Cristina Broglio Feltosa de Lacerda - UFSCAR

Profª Dra. Ana Lúcia Pereira - UEPG

Profª Dra. Jáiina Pinheiro de Oliveira - UNESP

Profª Dra. Sílvia Christina de Oliveira Madrid - UEPG

Ponta Grossa, 07 de dezembro de 2018.

*Dedico este trabalho à mãe do sujeito desta pesquisa, que nunca se negou em colaborar com a coleta de dados, tanto no mestrado quanto no doutorado, e esteve sempre com as portas de sua casa abertas para me acolher. Além disso, demonstrou, durante todo tempo, que o amor de mãe é capaz de superar todo e qualquer limite.*

## AGRADECIMENTOS

Ciente de que esta parte da tese é a menos lida, escrevo-a porque acredito que a gratidão é uma das virtudes mais preciosas de um ser humano. Ciente também de que se aqui fosse para agradecer todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização desse sonho, eu teria que acrescentar centenas de páginas neste texto. Assim, irei expressar meus agradecimentos àqueles que, sem eles, não seria possível chegar a esse momento. Agradeço, portanto: a Deus, pelo privilégio de gozar de plena saúde e capacidade mental, para poder pensar e compartilhar minhas ideias, angústias, inquietações com outros profissionais/pesquisadores.

Ao querido orientador, Professor Doutor Gilmar de Carvalho Cruz, muito obrigada por acreditar em meu projeto. Com ele, você lançou-me para o mundo da pesquisa, despertando em mim uma admiração ainda maior pela pessoa, profissional e pesquisador que és, pois “quando se admira um mestre, o coração dá ordens à inteligência para aprender as coisas que o mestre sabe. Saber o que ele sabe passa a ser uma forma de estar com ele. Aprendo porque amo, aprendo porque admiro.” (RUBEM ALVES, 2004).

Ao meu esposo, pelas ilustrações que, carinhosamente, as desenhou para comporem esta tese. Pelas nossas conversas realizadas durante nossas caminhadas de final de semana, nas quais ideias de projetos surgiram, inclusive esta que agora se encerra. Você é o meu melhor amigo e é também o meu amor!

Aos meus dois filhos, Eric Silvio e Pamela Maira, por todos os ‘vai, mãe’, para me incentivar a participar de aulas, seleções, eventos, etc. deixando-os aos cuidados de outras mãos. Quando vocês me ‘autorizaram’ a ir, fui mais forte, mais confiante e cheguei aqui! Muito obrigada, filho e filha! Amo vocês com toda a força do meu coração!

Pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela acolhida e oportunidade de participar das aulas de Professores tão ilustres, os quais contribuíram significativamente para minha formação como pesquisadora. De um modo especial, quero expressar minha gratidão à Professora Ana Lúcia Pereira que, por meio de sua paixão pela Psicanálise, fez com que eu enxergasse, nessa abordagem, aspectos, elementos ou conceitos que contribuíram e fundamentaram a análise dos meus dados.

A todos os colegas da Pós-Graduação que comigo compartilharam conhecimentos, (in)certezas, (des)afetos, amizades, festas, comilanças, chimarrões e muitos risos. Muito obrigada, queridos(as) amigos(as)!

Aos componentes da Banca, por aceitarem o desafio de ler tal trabalho. Suas sugestões contribuíram para meu aprendizado e amadurecimento como pesquisadora. Gratidão eterna!

À querida Professora Soely Bettles, por todo apoio, carinho e disposição para realizar a revisão gramatical deste texto.

Às instituições, *locus* da pesquisa, e a todos os participantes, fundamentais para o desenvolvimento desta tese.

## PARA SARA RAQUEL, LIA E PARA TODAS AS CRIANÇAS

Eu queria uma escola que cultivasse a  
curiosidade de aprender  
que é em vocês natural.

Eu queria uma escola que educasse  
seu corpo e seus movimentos:  
que possibilitasse seu crescimento  
físico e sadio. Normal.

Eu queria uma escola que lhes  
ensinasse tudo sobre a natureza,  
o ar, a matéria, as plantas, os animais,  
seu próprio corpo. Deus.

Mas que ensinasse primeiro pela  
observação, pela descoberta,  
pela experimentação.

E que dessas coisas lhes ensinasse  
não só o conhecer, como também  
a aceitar, a amar e preservar.

Eu queria uma escola que lhes  
ensinasse tudo sobre a nossa história  
e a nossa terra de uma maneira  
viva e atraente.

Eu queria uma escola que lhes  
ensinasse a usarem bem a nossa língua,  
a pensarem e a se expressarem  
com clareza.

Eu queria uma escola que lhes  
ensinassem a pensar, a raciocinar,  
a procurar soluções.

Eu queria uma escola que desde cedo  
usasse materiais concretos para que vocês  
pudessem ir formando corretamente os  
conceitos matemáticos, os conceitos de  
números, as operações... pedrinhas... só  
porcariinhas!... fazendo vocês aprenderem  
brincando...

Oh! meu Deus!  
Deus que livre vocês de uma escola  
em que tenham que copiar pontos.

Deus que livre vocês de decorar  
sem entender, nomes, datas, fatos...

Deus que livre vocês de aceitarem  
conhecimentos "prontos",  
mediocrementemente embalados  
nos livros didáticos descartáveis.

Deus que livre vocês de ficarem  
passivos, ouvindo e repetindo,  
repetindo, repetindo...

Eu também queria uma escola  
que ensinasse a conviver, a  
cooperar,  
a respeitar, a esperar, a saber viver  
em comunidade, em união.

Que vocês aprendessem  
a transformar e criar.

Que lhes desse múltiplos meios de  
vocês expressarem cada  
sentimento,  
cada drama, cada emoção.

Ah! E antes que eu me esqueça:

Deus que livre vocês  
de um professor incompetente.

(Maria Teresa Del Prete Panciera)

STREIECHEN, Eliziane Manosso. **Um estudante bilíngue, uma mãe surda e a escola:** percurso de encontros, desencontros e contradições. 2018. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2018.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o percurso escolar de um estudante ouvinte, bilíngue e com altas habilidades/superdotação (AH/S), filho de mãe surda, que vive em um contexto familiar, onde há cinco línguas envolvidas: Ucrainiana, Portuguesa, Alemã, Inglesa e a Libras. A questão problemática investigada é: quais as implicações que esse contexto multilíngue, bem como as AH/S podem trazer para a escolarização do sujeito? O histórico do percurso escolar analisado inicia-se no 1º ano e segue até o 9º ano do ensino fundamental, que compreende as idades entre seis e quatorze anos do sujeito. A pesquisa foi realizada em duas escolas localizadas em uma cidade do interior do Estado do Paraná, onde o sujeito reside com os pais e avós maternos. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de entrevistas com professores, psicólogos, diretores, equipe pedagógica, familiares e com o próprio sujeito. Dados de outros estudos (STREIECHEN, 2014) também serão retomados com a finalidade de discutirmos questões linguísticas e escolares do sujeito em questão. Esta pesquisa é de natureza qualitativa, de cunho etnográfico, apoiada em um estudo de caso. A Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016) foi a Metodologia utilizada para a análise dos dados, uma vez que esse modelo oferece a oportunidade de o pesquisador mergulhar, de um modo mais profundo, na interpretação dos dados, com o compromisso de gerar novas teorias e/ou pressupostos. A Psicanálise foi a Teoria utilizada para respaldar a análise dos dados, visto que essa abordagem aponta conceitos de interesse para a compreensão da relação professor/aluno, entre os quais está a importância da fala e do desejo do educando na aquisição do conhecimento, bem como da escuta mais atenta por parte dos docentes para conhecer o aluno em sua plenitude. Os resultados da pesquisa indicam, entre outros aspectos que: os desafios de aprendizagem do sujeito, nos anos iniciais, não foram relacionados às AH/S, pelo fato de os professores não as identificarem; seu modo peculiar de escrever não foi associado ao seu contexto multilíngüístico e/ou às AH/S, mas tomada como erro, uma vez que os professores desconheciam as línguas que envolviam esse sujeito; a ênfase dos docentes estava mais inclinada às dificuldades e menos às habilidades desse aluno. Isso fez com que as dificuldades se acentuassem cada vez mais, levando o educando a desenvolver repúdio pela escola e um total desinteresse pelos estudos. Nossas conclusões inferem para a dificuldade que alguns docentes encontram ao se depararem com alunos com condições peculiares de aprendizagem, visto que, engessados em suas estratégias tradicionalistas e seculares, ficam impossibilitados de ouvir e conhecer o aluno, desconsiderando a vida que fica além dos muros da escola. Portanto, nossa **tese** é de que, por não carregarem o estereótipo da deficiência, tanto os alunos com AH/S quanto os filhos de pais surdos, tornam-se invisíveis aos olhos de muitos educadores, ficando à margem e fadados ao ‘fracasso’. Defenderemos, portanto, a importância de esses alunos receberem uma atenção especial, por parte da escola, a fim de que não sejam excluídos de um efetivo processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades/Superdotação (AH/S). Filhos ouvintes de pais surdos. Formação de professores. Inclusão. Libras. Psicanálise.

STREIECHEN, Eliziane Manosso. **A bilingual student, a deaf mother and school: a course of meetings, disagreements and contradictions.** 2018. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2018.

### ABSTRACT

This study aimed at analyzing the school trajectory of a hearing student, who: is bilingual with high abilities/giftedness (HA/G); has a deaf mother; lives in a familiar context, in which five languages are involved: Ukrainian, Polish, German, English, and Libras. The research question that guided this study was: what are the implications that this multilingual context, as well as the HA/G may have on the participant's schooling? The participant's school trajectory analyzed encompassed the period from 1st to 9th year of the elementary school, at which the participant's age varied from six to fourteen years old. The study was conducted in two schools located in countryside of Paraná, where the participant resided with his parents and maternal grandparents. The data were collected through interviews with teachers, psychologists, principals, pedagogical staff, family members and the participant himself. Extra data from other studies (STREIECHEN, 2014) were also used in order to discuss the participant's linguistic and school issues. This is a qualitative study, ethnographic in nature, supported by a case study. The Discursive Textual Analysis (MORAES; GALIAZZI, 2016) was the methodological framework adopted to analyze data in this study, considering that such framework allows the researcher to interpret the data further, with the commitment to generate new theories and/or assumptions. Psychoanalysis was the theory adopted to support data analysis, since this approach points out concepts of interest for comprehending the relationship between teacher and student, to cite: the importance of student's speech and desire to acquire knowledge, as well as of teacher's most attentive listening to become acquainted with a student in his/her amplitude. Results indicated, among other aspects, that: the participant's learning challenges, in the initial school years, were not related to the HA/G, since teachers did not identify such abilities; the participant's peculiar written style was not associated with his multilingual context and/or with the HA/G, but considered as erroneous, once the teachers were not acquainted with the languages experienced by the participant; the teachers' priority relied on the participant's difficulties rather than his abilities. The aspects aforementioned suggested that the participant's struggles intensified more and more, leading him to develop an antipathy for the school and a total indifference for studying. The conclusions pointed to the difficulty that some teachers encounter when they have to work with students with peculiar learning conditions. Such teachers, due to their traditionalist and secular strategies, are unable to listen and become acquainted with their students, disregarding their lives beyond the school walls. Therefore, the thesis of this study is that, because they do not carry the stereotype of disability, both students with HA/G and children of deaf parents become invisible in the eyes of many educators, being isolated and doomed to failure. This study highlights that these students should receive special attention in the scholar environment, so that they are not excluded from an effective teaching and learning process.

**Keywords:** High Abilities/Giftedness (HA/G). Hearing children of deaf parents. Teacher education. Inclusion. Libras. Psychoanalysis.

STREIECHEN, Eliziane Manosso. **Un estudiante bilingüe, una madre sorda y la escuela: un curso de reuniones, desacuerdos y contradicciones.** 2018. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2018.

## RÉSUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar el recorrido escolar de un estudiante oyente, bilingüe y con altas habilidades/superdotación (AH/S), hijo de madre sorda, que vive en un contexto familiar, donde hay cinco lenguas involucradas: Ucraniana, Portuguesa, Alemana, Inglesa y la Libras. La cuestión problemática investigada es: ¿cuales son las implicaciones que este contexto multilingüe, bien como las AH/S pueden traer para la escolarización del sujeto? El histórico del recorrido escolar analizado empieza en el 1º año y sigue hasta el 9º año de la enseñanza fundamental, que comprende las edades entre seis y catorce años del sujeto. La investigación fue realizada en dos escuelas ubicadas en una ciudad del interior del Estado de Paraná, donde el sujeto reside con sus padres y abuelos maternos. Los datos de la investigación fueron recogidos por medio de entrevistas con maestros, psicólogos, directores, equipo pedagógico, familiares y con el propio sujeto. Datos de otros estudios (STREIECHEN, 2014) también serán retomados con la finalidad de discutir las cuestiones lingüísticas y escolares del sujeto en análisis. Esta investigación es de carácter cualitativo, de naturaleza etnográfica, apoyada en un estudio de caso. El análisis Textual Discursivo (MORAES; GALIAZZI, 2016) fue la Metodología utilizada para el análisis de los datos, una vez que este modelo ofrece la oportunidad del investigador ir más hondo en la interpretación de los datos, con el compromiso de generar nuevas teorías y/o presupuestos. La Psicoanálisis fue la Teoría utilizada para respaldar el análisis de los datos, ya que este abordaje presenta conceptos interesantes para la comprensión de la relación maestro/alumno, entre los cuales está la importancia del habla y del deseo del estudiante en la adquisición del conocimiento, bien como de la escucha más atenta por parte de los docentes para conocer el alumno en su plenitud. Los resultados de la investigación apuntan, entre otros aspectos que: los desafíos de aprendizaje del sujeto, en los años iniciales, no fueron relacionados a las AH/S, por el hecho de los maestros no las identificaren; su modo peculiar de escribir no fue asociado a su contexto multilingüe y/o a las AH/S, pero considerado como error, una vez que los maestros desconocían las lenguas que involucraban ese sujeto; el énfasis de los docentes estaba más direccionado a las dificultades y menos a las habilidades de ese alumno. Eso hizo con que las dificultades se resaltasen cada vez más, llevando al estudiante a desarrollar repudio por la escuela y un total desinterés por los estudios. Nuestras conclusiones infieren para la dificultad que algunos docentes encuentran al depararse con alumnos con condiciones peculiares de aprendizaje, ya que, enyesados en sus propias estrategias tradicionalistas y seculares, se quedan imposibilitados de oír y conocer el alumno, no llevando en cuenta la vida que queda más allá de los muros de la escuela. Por lo tanto, nuestra **tesis** es de que, por no cargaren el estereotipo de la deficiencia, tanto los alumnos con AH/S cuanto los hijos de padres sordos, se quedan invisibles a los ojos de muchos educadores, quedándose marginalizados y predestinados al ‘fracaso’. Defenderemos, por lo tanto, la importancia de esos alumnos recibieren una atención especial, por parte de la escuela, con objetivo de que no sean excluidos de un efectivo proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Palabras-clave:** Altas Habilidades/Superdotación (AH/S). Hijos oyentes de padres sordos. Formación de maestros. Inclusión. Libras. Psicoanálisis.

## LISTA DE FIGURAS

|           |                                                                                                    |     |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1: | “SOL EU GOSTAR” (em Libras) .....                                                                  | 182 |
| Figura 2: | Registro escrito 1 .....                                                                           | 183 |
| Figura 3: | Registro escrito 2 .....                                                                           | 184 |
| Figura 4: | “NERVOSO, SABE” (em Libras).....                                                                   | 185 |
| Figura 5: | Linha imaginária de ensino e aprendizagem: criação da autora. (Ilustrador: Sérgio Streiechen)..... | 213 |

## LISTA DE QUADROS

|            |                                                          |     |
|------------|----------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1:  | Questões e objetivos específicos da pesquisa .....       | 21  |
| Quadro 2:  | Estudos nacionais sobre filhos de pais surdos.....       | 51  |
| Quadro 3:  | Estudos internacionais sobre filhos de pais surdos ..... | 52  |
| Quadro 4:  | Organização dos dados analisados .....                   | 123 |
| Quadro 5:  | Bilhete 1 (B1) .....                                     | 124 |
| Quadro 6:  | Bilhete 2 (B2) .....                                     | 125 |
| Quadro 7:  | Bilhete 3 (B3) .....                                     | 125 |
| Quadro 8:  | Bilhete 4 B4) .....                                      | 125 |
| Quadro 9:  | Boletim escolar do 4º ano, 2013.....                     | 165 |
| Quadro 10: | Boletim escolar do 5º ano, 2014.....                     | 165 |
| Quadro 11: | Boletim escolar do 6º ano, 2015.....                     | 166 |
| Quadro 12: | Boletim escolar do 7º ano, 2016.....                     | 166 |
| Quadro 13: | Boletim escolar do 8º ano, 2017.....                     | 166 |
| Quadro 14: | Boletim escolar do 9º ano, 2018.....                     | 167 |

## DESCRIÇÕES E ABREVIATURAS UTILIZADAS NA ANÁLISE DOS DADOS

| NOME                      | SIGLA    | DESCRIÇÃO                                                  |
|---------------------------|----------|------------------------------------------------------------|
| Instituição 1             | I1       | Escola Municipal de EF - 1º ao 5º ano                      |
| Instituição 2             | I2       | Colégio Estadual - 6º ao 9º ano                            |
| Professor 1               | Prof. 1  | Professor do 1º ano                                        |
| Professor 2               | Prof. 2  | Professor do 2º ano                                        |
| Professor 3               | Prof. 3  | Professor do 3º ano                                        |
| Professor 4               | Prof. 4  | Professor do 4º ano                                        |
| Professor 5               | Prof. 5  | Professor do 5º ano                                        |
| Professor de Português    | Prof. P  | Professor de Português – 6º e 7º ano                       |
| Professor de História     | Prof. H  | Professor de História – 6º, 7º e 8º ano                    |
| Professora de Artes       | Prof. A  | Professora de Artes do 6º ano                              |
| Professor de Ciências     | Prof. C  | Professor de Ciências – 6º ano                             |
| Professor de Matemática   | Prof. M  | Professor de Matemática - 6º e 7º anos                     |
| Professor de Geografia    | Prof. G  | Professor de Geografia – 7º, 8º e 9º ano                   |
| Professora da SR          | Prof. SR | Professora da Sala de Recursos – 1º ao 5º ano <sup>1</sup> |
| Pedagoga da Instituição 1 | Ped. I1  | Pedagoga da instituição – 1º ao 5º ano                     |
| Pedagoga da Instituição 2 | Ped. I2  | Pedagoga da instituição – 6º ao 9º ano                     |
| Diretora da Instituição 1 | DI1      | Diretora da Escola (2015 a 2016) - 1º ao 5º ano            |
| Diretora da Instituição 2 | DAI2     | Diretora do Colégio (2015) – 6º ao 9º ano                  |
| Diretora da Instituição 2 | DBI2     | Diretora do Colégio (2016 a 2018) – 6º ao 9º ano           |
| Psicóloga A               | Psico A  | Psicóloga que avaliou <b>P</b> – 1º ao 5º ano              |
| Psicóloga B               | Psico B  | Psicóloga que avaliou <b>P</b> - 1º ao 5º ano              |

---

<sup>1</sup> A professora da Sala de Recursos (SR) é a mesma que trabalhou com **P** no 2º ano, na I1. Portanto, poderemos usar tanto Prof. 2 quanto Prof. SR para nos referirmos a ela, dependendo do ano de escolarização que **P** frequentava.

## CONVENÇÕES PARA A DESCRIÇÃO DE DADOS

| DESCRIÇÃO                                 | SÍMBOLO                   |
|-------------------------------------------|---------------------------|
| Entonação ascendente                      | ↑                         |
| Entonação descendente                     | ↓                         |
| Entonação mantida                         | —                         |
| Pausa curta                               | (.)                       |
| Pausa média                               | (..) mais de meio segundo |
| Pausa longa                               | (nº de segundos)          |
| Intensidade forte                         | {texto                    |
| Fala acelerada                            | >texto<                   |
| Fala lenta                                | <texto>                   |
| Comentários de quem transcreve            | (comentário)              |
| Falas em língua alemã                     | <b>negrito</b>            |
| Falas em inglês                           | <i>Itálico</i>            |
| Falas em Libras                           | TEXTO                     |
| Falas em Libras/Português simultaneamente | [TEXTO                    |
| Transcrição fonética aproximada           | [texto]                   |
| Fragmentos incompreensíveis               | XXX                       |
| Risadas                                   | (rs)                      |
| Fragmentos duvidosos                      | (?texto)                  |
| Supressão de linhas                       | (...)                     |

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

|        |                                                         |
|--------|---------------------------------------------------------|
| AH/S   | Altas Habilidades/Superdotação                          |
| ATC    | Análise Textual Discursiva                              |
| AC     | Análise de Conteúdo                                     |
| AD     | Análise Discursiva                                      |
| AEE    | Atendimento Educacional Especializado                   |
| APMI   | Associação de Proteção à Maternidade e Infância         |
| CODA   | Children of Deaf Adult                                  |
| DCNEB  | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica    |
| EF     | Ensino Fundamental                                      |
| EUA    | Estados Unidos da América                               |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Base                                |
| Libras | Língua Brasileira de Sinais                             |
| LS     | Língua de sinais                                        |
| L1     | Língua 1                                                |
| L2     | Língua 2                                                |
| L3     | Língua 3                                                |
| LP     | Língua Portuguesa                                       |
| LA     | Língua Alemã                                            |
| LU     | Língua Ucraniana                                        |
| LI     | Língua Inglesa                                          |
| MEC    | Ministério da Educação                                  |
| OBMEP  | Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas |
| PPC    | Proposta Pedagógica Curricular                          |
| SR     | Sala de Recursos                                        |
| SC     | Serviço de Convivência                                  |
| TCLE   | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido              |
| TILS   | Tradutor e intérprete de língua de sinais               |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                              |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA .....</b>                                                                                                                     | <b>18</b>  |
| <br><b>CAPÍTULO I - POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL E OS DESAFIOS FRENTE À FORMAÇÃO DOCENTE: UMA VISÃO PANORÂMICA E DE MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES TEÓRICAS.....</b> | <b>26</b>  |
| 1.1 ENCONTROS E DESENCONTROS DAS PERSPECTIVAS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR.....                                                                                             | 26         |
| 1.2 A INCLUSÃO E OS PARADOXOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA SUA EFETIVAÇÃO .....                                                                                           | 35         |
| <br><b>CAPÍTULO II - ASPECTOS TEÓRICOS INERENTES À PESQUISA .....</b>                                                                                                        | <b>47</b>  |
| 2.1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE OS FILHOS DE PAIS SURDOS? .....                                                                                                           | 47         |
| 2.2 OUVINTES FILHOS DE SURDOS: IDENTIDADES DE FRONTEIRA ‘ENTRE’ CULTURAS DIFERENTES .....                                                                                    | 55         |
| 2.3 A ZONA DE FRONTEIRA ENTRE A LÍNGUA DE SINAIS E A LÍNGUA ORAL: A QUAL MUNDO LINGUÍSTICO PERTENCEM OS FILHOS DE SURDOS? .....                                              | 66         |
| 2.4 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS OUVINTES DE PAIS SURDOS? .....                                                                                 | 74         |
| 2.5 AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR .....                                                                                  | 81         |
| 2.6 PSICANÁLISE: UM POSSÍVEL DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO.....                                                                                                                     | 87         |
| 2.6.1 Psicanalisar, governar e educar: o desejo e a fala no comando.....                                                                                                     | 93         |
| 2.6.2 A escola como lugar para outro aprender.....                                                                                                                           | 100        |
| <br><b>CAPÍTULO III - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>                                                                                                           | <b>108</b> |
| 3.1 NOSSO SUJEITO, SEUS FAMILIARES, AS INSTITUIÇÕES E O PERCURSO ESCOLAR DE P .....                                                                                          | 108        |
| 3.2 CARACTERÍSTICAS DAS METODOLOGIAS APLICADAS NA PESQUISA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....                                                                           | 110        |
| 3.3 CONCEITOS DA PSICANÁLISE UTILIZADOS NA ANÁLISE DOS DADOS.....                                                                                                            | 116        |
| 3.4 OS DESAFIOS DA PESQUISA.....                                                                                                                                             | 119        |
| <br><b>CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>                                                                                                                  | <b>122</b> |
| 4.1 CATEGORIA 1: O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE P NOS ANOS INICIAIS DO EF.....                                                                                       | 124        |
| 4.1.1 Subcategoria 1: Encaminhamentos e avaliações de P pela I1.....                                                                                                         | 140        |
| 4.1.2 Subcategoria 2: Ensinar e aprender: uma questão de transferência de lugares .....                                                                                      | 153        |
| 4.1.3 Subcategoria 3: O envolvimento das professoras do 2º e 3º anos com a mãe surda e com a LS.....                                                                         | 161        |
| 4.2 CATEGORIA 2: O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE P NOS ANOS FINAIS DO EF.....                                                                                         | 161        |

|         |                                                                                                                                                                       |            |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.2.1   | Subcategoria 1: <b>P</b> é recebido pela I2 com certo pre(conceito).....                                                                                              | 162        |
| 4.2.2   | Subcategoria 2: A visão da comunidade escolar da I2 em relação a <b>P</b> e suas estratégias para trabalhar com esse aluno.....                                       | 168        |
| 4.2.3   | Subcategoria 3: O currículo: um norte ou um empecilho ao processo de ensino e aprendizagem?.....                                                                      | 173        |
| 4.3     | CATEGORIA 3: AS IMPLICAÇÕES DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, DAS AH/S, DA SURDEZ DA MÃE NA ESCOLARIZAÇÃO, NA SOCIALIZAÇÃO E NA VIDA DE <b>P</b> .....                      | 179        |
| 4.3.1   | Subcategoria 1: A interferência da(s) língua(s) na produção escrita e na fala de <b>P</b> .....                                                                       | 180        |
| 4.3.1.1 | Segmento 1: A interferência da língua de sinais .....                                                                                                                 | 185        |
| 4.3.1.2 | Segmento 2: A interferência da língua alemã .....                                                                                                                     | 187        |
| 4.3.1.3 | Segmento 3: A interferência da língua inglesa.....                                                                                                                    | 187        |
| 4.3.2   | Subcategoria 2: Os principais reflexos das AH/S na escolarização de <b>P</b> .....                                                                                    | 189        |
| 4.3.3   | Subcategoria 3: As implicações da surdez da mãe na escolarização e na vida de <b>P</b> .....                                                                          | 197        |
| 4.3.4   | Subcategoria 4: As dificuldades de socialização de <b>P</b> podem ser consequências de suas AH/S (?) e/ou do fato de ele ser filho de mãe surda (?) .....             | 204        |
| 4.3.5   | Subcategoria 5: <b>P</b> é um aluno de inclusão (?) .....                                                                                                             | 210        |
| 4.4     | CATEGORIA 4: A VISÃO DE <b>P</b> SOBRE AS ESCOLAS ONDE ELE ESTUDA OU ESTUDOU.....                                                                                     | 217        |
| 4.4.1   | Segmento 1: <b>P</b> explica como ocorreram as aulas na I1 (2013, <b>P</b> estava com 8 anos de idade e cursava o 3º ano do EF) .....                                 | 217        |
| 4.4.2   | Segmento 2: <b>P</b> é punido em casa devido às queixas da I1 (2014, <b>P</b> está com 10 anos de idade e frequenta o 5º ano do EF) .....                             | 219        |
| 4.4.3   | Segmento 3: <b>P</b> recorda-se dos motivos que o levaram a ‘fracassar’ na I1 (agosto de 2016, <b>P</b> está com 12 anos de idade e frequenta o 7º ano do EF).....    | 221        |
| 4.4.4   | Segmento 4: <b>P</b> explica como ocorrem/ocorreram as aulas na I2 (2016, <b>P</b> está com 12 anos de idade e se encaminhava para o 7º ano do EF) .....              | 223        |
| 4.4.5   | Segmento 5: <b>P</b> revela a importância de o professor conversar <i>com</i> os alunos (2016, <b>P</b> está com 13 anos de idade e frequentava o 7º ano do EF) ..... | 230        |
|         | <b>HORIZONTES DA PESQUISA .....</b>                                                                                                                                   | <b>235</b> |
|         | <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                                              | <b>242</b> |
|         | <b>APÊNDICE 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>                                                                                                              | <b>256</b> |

## APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O interesse por esta pesquisa surgiu no decorrer da coleta de dados dos estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado (2012-2014), cujo objetivo foi analisar o contexto de dois irmãos ouvintes (um com 8 anos de idade; outro com 1 ano e 3 meses, na época), filhos de mãe surda. Esses sujeitos, identificados pelas letras **P** e **M**<sup>2</sup>, estão inseridos em uma família em que há cinco línguas envolvidas, a saber: a Língua Portuguesa (LP), falada por todos os membros da família, exceto pela mãe que é surda; a Língua Brasileira de Sinais (Libras), falada pela mãe; a Língua Alemã (LA), considerada a Língua 1 (L1) dos avós maternos de **P**; a Língua Ucraniana (LU), falada pelo pai e pelos avós paternos; e, por último, a Língua Inglesa (LI) que **P** aprende de forma autodidata.

Os resultados da pesquisa de mestrado permitiram-nos entender que a surdez da mãe não causou nenhum tipo de prejuízo ao desenvolvimento linguístico dos filhos, conforme algumas crenças (PEREIRA, O., 2013; STREIECHEN, 2014; QUADROS, 2017); não houve dificuldades comunicativas entre os filhos ouvintes com a mãe surda e vice-versa, assim como também não houve vestígios de atraso na linguagem. Ao contrário, verificamos que **P** apresenta facilidades para adquirir línguas. Não há, por parte dos irmãos, participantes da pesquisa de mestrado, nenhuma rejeição por alguma das línguas, ou seja, não há prestígio ou desprestígio entre as línguas envolvidas no contexto, todas são consideradas em igual valor e instrumentos de comunicação.

Diante dessas descobertas, foi possível afirmar que a aquisição da linguagem de **P** e **M** direciona-se ao desenvolvimento de sujeitos bilíngues<sup>3</sup>, sendo que eles se mostram

---

<sup>2</sup> **P** e **M** foram as letras utilizadas para nos referirmos a esses sujeitos, participantes da pesquisa de mestrado. Continuaremos, nessa tese, utilizando as mesmas letras, deixando-as sempre em negrito. Entretanto, nessa pesquisa, não analisamos a escolaridade de **M**, por duas razões: a primeira é porque, durante essa pesquisa, **M** ainda não havia passado pela transição dos anos iniciais para os anos finais do EF, assim como seu irmão **P**. A segunda razão, é porque, a princípio, não detectamos indícios de quaisquer problemas em seu processo de alfabetização que nos motivasse a pesquisá-lo.

<sup>3</sup> De acordo com McCleary (2009 apud STREIECHEN, 2014, p. 49), “essa condição, de poder falar duas línguas como sua língua materna é chamada *bilinguismo equilibrado*”. Para o autor um indivíduo bilíngue é qualquer pessoa que use mais de uma língua para se comunicar, mesmo minimamente, pois existem graus de *bilinguismo* individual, em um extremo estão os ‘bilíngues equilibrados’, fluentes nas duas línguas; no outro extremo os ‘bilíngues precários’, que sabem falar algumas palavras e expressões suficientes para se fazer entender, e os *semibilíngues* que compreendem (ou que leem) uma segunda língua, mas que não conseguem falá-la. E existem muitos outros tipos entre os extremos (McCleary, 2009 apud STREIECHEN, 2014). O conceito de ‘bilíngue’ tem que incluir todos esses casos. Só porque uma pessoa não é perfeitamente fluente em sua L2 não significa que ela não possa ser considerada bilíngue, (MCCLEARY, 2009 apud STREIECHEN, 2014, p. 49). Já, Bloomfield (1933 apud STREIECHEN, 2014) considera bilíngue o indivíduo que possui controle nativo de duas línguas e Edwards (2006 apud STREIECHEM, 2014) afirma que todo mundo é bilíngue, ou seja, não há ninguém no mundo que não saiba pelo menos algumas palavras

competentes para gerenciar o uso das línguas de acordo com suas necessidades. Os dados da pesquisa de mestrado mostraram também que, tanto a Língua Portuguesa quanto a Libras são uma constante em quase todas as situações comunicativas, entre os filhos e a mãe, portanto, **P** e **M**, adquirem estas línguas simultaneamente e de forma natural. Assim, a LP e LS foram consideradas as línguas maternas desses sujeitos e nesse aspecto, **P** e **M** como possuindo um bilinguismo balanceado.

Meu contato com a família de **P** iniciou-se no ano de 1994, quando a mãe (surda) foi minha aluna no Centro de Atendimento Especializado para Surdos. No entanto, meu interesse em investigar as facilidades comunicativas de **P** com sua mãe, por meio da Libras, surgiu desde que ele tinha três anos de idade, visto que, mesmo com pouca idade, ele já apresentava certa fluência na língua de sinais (LS). Assim, na primeira oportunidade, em 2010, quando **P** estava com cinco anos de idade, realizei um breve estudo sobre ele, para uma atividade do curso de Letras Libras. Percebi, então, que o contexto em que ele estava inserido deveria ser investigado de forma mais aprofundada pelos seguintes motivos: nessa idade, aos cinco anos, além da fluência na LS e LP, **P** pronunciava palavras e frases em alemão e compreendia parte das conversas, nessa língua, entre seus avós maternos; conseguia ler textos longos com certa fluência, apresentava vocabulários mais rebuscados da LP e elaborava frases com concordância, ou seja, com os ‘s’ e ‘r’; seu *hobby* predileto era estudar inglês e, inclusive, algumas de suas revistas em quadrinhos (gibis) eram escritas nessa língua. Contudo, aos cinco anos de idade, **P** ainda não frequentava a escola, mas já havia aprendido a ler e a escrever com sua mãe (surda).

Enquanto eu<sup>4</sup> coletava dados para a pesquisa do mestrado, **P**, aos oito (8) anos de idade, desenhou e explicou, com muita eficiência, todo o sistema solar, destacando as

---

em línguas que não a materna. Para Grosjean (1982), bilíngue é aquele que utiliza duas línguas em diferentes situações do cotidiano e não apenas possui competência em duas línguas. Vaid (2002 apud STREIECHEN, 2014, p. 50) definiu ‘bilíngues’ como “indivíduos que conhecem e usam duas línguas, as quais não seriam necessariamente utilizadas no mesmo contexto, nem dominadas com os mesmos níveis de proficiência”. De acordo com Megale (2005 apud STREIECHEN, 2014, p. 50) “considera-se bilíngue balanceado o indivíduo que possui competência linguística equivalente em ambas as línguas. Deve ser ressaltado que ser considerado bilíngue balanceado não significa possuir alto grau de competência linguística nas duas línguas, mas significa que em ambas o indivíduo em questão atingiu um grau de competência equivalente, não importando qual grau de competência é este”. Para mais detalhes, segue o link da dissertação de Streiechen (2014) que discute o conceito de bilinguismo de forma mais aprofundada: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2060416](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2060416).

<sup>4</sup> Apesar de estar ciente de que há uma recomendação a ser seguida, em trabalhos científicos, no que se refere ao uso de pronomes e verbos (1ª pessoa – plural/singular ou impessoal), justifico que ora poderei usar a 1ª pessoa no singular, ora no plural. Em minha compreensão, o uso alternado torna-se necessário pelo fato de que houve momentos, tais como na coleta de dados, por exemplo, que somente eu estava no *locus* da

proximidades entre os planetas, as possibilidades de existirem vidas em cada um deles e sabia, também, da existência de novos planetas; ele me falou, com muita propriedade e por ordem, todos os planetas sem titubear, inclusive o *Éris* descoberto em 2005; desenhou uma figura que, segundo ele, explica de que modo as imagens são transmitidas pela televisão e como se consegue deixar a TV colorida, demonstrando com isso conhecimentos de Física; explicou a legenda da construção de uma escola que ele havia desenhado, com conhecimento de engenharia (espaço, cálculos etc.). Ressalta-se que tais conhecimentos, **P** adquiriu por meio de pesquisas na Internet, livros e revistas, ou seja, de forma autodidata, sem auxílio de professores ou familiares. Diante disso, como psicopedagoga, comecei a suspeitar de que **P** possuía altas habilidades/superdotação (AH/S). No entanto, esse diagnóstico só se confirmou quando **P** estava no 6º ano. Ao ter acesso às avaliações e relatórios, procurei duas psicólogas que o avaliaram no Ensino Fundamental (EF) dos anos iniciais e, após análise dos meus dados e dos documentos dessas profissionais, chegamos à conclusão de que **P** se enquadrava na categoria de uma pessoa com AH/S.

Apesar da notável habilidade de **P**, em adquirir línguas, apresentar interesse e aprender assuntos complexos para sua idade, há um aspecto bastante intrigante que me chamou a atenção e me instigou a continuar a pesquisa no doutorado: a maioria das notas de **P**, nos boletins escolares no EF (1º ao 5º ano), era abaixo da média (7.0).

Em muitos momentos, foi possível perceber a ansiedade, preocupação e certa tristeza da mãe em relação aos problemas escolares apresentados por **P**, pois os bilhetes dos professores, com inúmeras queixas, sobre o comportamento do filho, bem como sua falta de vontade para realizar as atividades, desatenção, entre outras questões, eram constantes. Isso se traduzia em um enorme paradoxo diante do que se observava no desenvolvimento de **P**, na pesquisa de mestrado, com os problemas relatados pela escola, tanto para a mãe (por meio dos bilhetes) quanto ao avô de **P**, o qual era chamado, semanalmente, à escola para ouvir as reclamações dos professores, equipe pedagógica e direção da escola. Ressaltamos que, do 1º ao 5º ano, **P** estudou em uma escola da rede municipal; e do 6º ao 9º ano, ele foi transferido

---

pesquisa, sem o orientador. Também, para descrever minha relação com **P** e a sua família não cabe colocar meu orientador que os conhece apenas pelas minhas informações. Assim, para descrever essas partes do trabalho, usarei pronomes e verbos na 1ª pessoa no singular. Já, a 1ª pessoa do plural será usada porque tenho total consciência de que essa tese não seria construída sem as inúmeras discussões produzidas com meu orientador, com o grupo de pesquisa do qual faço parte, com os professores que ministraram as disciplinas que cursei, com os colegas do doutorado e, principalmente, com os tantos autores, os quais fundamentam todo esse trabalho. Nesse sentido, faz-se jus o uso do pronome no plural, ‘nós’, ao longo do texto.

para uma escola da rede estadual, ambas localizadas na mesma cidade. As instituições serão melhores descritas na parte metodológica da pesquisa, no capítulo III.

Diante das considerações expostas, e dos diversos desafios na escolarização de **P**, esta pesquisa tem por objeto o percurso escolar de **P**. Delineamos, portanto, como objetivo geral da pesquisa: analisar o percurso escolar de **P**, com ênfase nas implicações que o contexto multilinguístico, bem como o fato de **P** ser filho de mãe surda e possuir AH/S podem trazer para a sua escolarização.

Na sequência, apresentamos um quadro com as questões problemas e os objetivos específicos que nortearam esta pesquisa:

Quadro 1: Questões e objetivos específicos da pesquisa

| Questões                                                                                                                                                                                                                                                           | Objetivos                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Quais desafios, estratégias metodológicas e encaminhamentos a escola dos anos iniciais (1º ao 5º ano) realizou ao se deparar com um aluno com AH/S, filho de mãe surda, imerso em um contexto cultural e linguisticamente plural?                                  | Investigar os principais desafios, estratégias metodológicas e encaminhamentos que a comunidade escolar dos anos iniciais do EF (1º ao 5º ano) ao se deparar com um aluno que apresenta AH/S, filho de mãe surda e que vive em um contexto familiar multilinguístico.        |
| Quais estratégias metodológicas a escola dos anos finais do EF (6º ao 9º ano) aplicou na escolarização de <b>P</b> , que resultaram em notas acima da média, fazendo com que esse aluno recebesse medalha por seu expressivo conhecimento e múltiplas habilidades? | Destacar as estratégias utilizadas pelos docentes dos anos finais do EF (6º ao 9º ano), as quais fizeram com que <b>P</b> se destacasse como aluno bom de nota e se tornasse medalhistas da Olimpíadas de Matemática.                                                        |
| A LS e as demais línguas, presentes no ambiente familiar de <b>P</b> , podem ter ocasionado algum tipo de interferência na aquisição da linguagem oral e/ou da escrita desse sujeito?                                                                              | Apontar as possíveis interferências da LS e das demais línguas, presentes no contexto familiar de <b>P</b> , para a aquisição da linguagem oral e/ou da escrita desse sujeito.                                                                                               |
| As AH/S de <b>P</b> podem ter gerado algum reflexo para a sua escolarização e socialização?                                                                                                                                                                        | Analisar se o fato de <b>P</b> apresentar AH/S pode ter ocasionado algum tipo de prejuízo à sua escolarização e socialização.                                                                                                                                                |
| Quais implicações residem no fato de <b>P</b> ser filho de sua mãe surda para sua socialização, bem como para sua vida, e como a escola dialoga com essa mãe tornando a relação (escola/família) inclusiva?                                                        | Identificar as implicações existentes no fato de <b>P</b> ser filho de mãe surda para a sua socialização, bem como para outros aspectos de sua vida e identificar as estratégias comunicativas e de convivência entre essa mãe e a escola, bem com as respectivas barreiras. |
| Qual é a visão de <b>P</b> sobre as instituições onde ele estuda ou estudou e quais elementos ele considera relevantes para tornar uma aula mais ‘alegre’?                                                                                                         | Destacar a opinião de <b>P</b> em relação às escolas onde ele estudou e os elementos que ele considera relevantes para uma aula tornar-se mais ‘alegre’.                                                                                                                     |
| Como poderemos discutir e problematizar a escolarização de alunos com AH/S e os aspectos que giram em torno dos filhos ouvintes de pais surdos com a comunidade escolar?                                                                                           | Apontar caminhos que possibilitem esclarecimentos à comunidade, bem como alguns procedimentos a serem adotados pela escola em relação às AH/S e os aspectos que permeiam a vida dos alunos ouvintes filhos de pais surdos.                                                   |

Fonte: A autora

O primeiro pressuposto, que permeia a pesquisa, é que algumas escolas resistem à tarefa de implementar a educação escolarizada de alunos linguisticamente e culturalmente diferentes e tampouco efetuam diálogo com as pessoas que estão diretamente ligadas a eles (como seus pais, por exemplo), os quais ficam do lado de fora dos muros escolares.

Os pais surdos podem não ser vistos como pais por alguns profissionais, mas apenas como ‘deficientes’ e, portanto, incapazes de exercer a função de educar seus filhos e auxiliá-los em suas atividades escolares, pois, “para a escola, os pais parecem não ter o estatuto de pais, mas são apenas os que carregam o estatuto da surdez” (QUADROS, 2017, p. 221).

O segundo pressuposto é que, a partir de uma visão cartesiana, fragmentada e linear, em relação ao ensino e aprendizagem, alguns professores, por estarem em constante procura da homogenia dos educandos, não conseguem enxergar as habilidades e/ou necessidades educacionais de seus alunos. Outras vezes, eles até podem enxergá-las, mas poderão fazer de conta que elas não existem, distanciando-se e ignorando o aluno. Isso pode ocorrer pelo fato de o professor não se sentir preparado para trabalhar com as diferenças, uma vez que ele não recebeu a instrumentalização adequada e eficaz em sua formação universitária, ou ainda pela falta de uma postura autodidata de procurar meios de (re)conhecer e trabalhar com essa população na escola.

Queremos, de antemão, explicar que a nossa intenção, nesta pesquisa, não é jamais acusar, denegrir ou apontar as supostas falhas da escola pública ou dos professores que nela atuam. Até porque, tanto eu, pesquisadora, quanto o meu orientador, fizemos e fazemos parte de instituições públicas durante toda nossa caminhada profissional. Inclusive, atualmente, somos docentes nos cursos de formação de professores em universidades públicas. E, se as críticas aqui forem necessárias, colocamo-nos no centro delas, pois não há como falar da educação básica sem mencionar ou responsabilizar a formação universitária pela qual os educadores passam/passaram. Nossa tarefa, aqui, é também refletir sobre a escola atual, destacando o que nela se produz de bom, de positivo, assim como os pontos que a fragilizam, sem perder de vista, contudo, que somos todos escola.

Dessa forma, acreditamos que as reflexões precisam nos mover em direção à mudança, pois, só assim, poderemos criar mecanismos de transformação para nós e para aqueles que compactuam dos mesmos princípios e ideais. O maior objetivo deste trabalho é, sobretudo, oferecer oportunidades para que os profissionais da educação possam enxergar as peculiaridades de certos alunos tais como os filhos ouvintes de pais surdos e/ou com AH/S, ao chegarem à escola.

Cabe-nos ainda ressaltar que, apesar de nossa discussão se respaldar em um estudo de caso, **P** é um aluno que, aqui, representa inúmeros outros alunos que habitam os ambientes escolares e enfrentam sérios conflitos no processo de escolarização. Diante de tal afirmação, não estamos tomando como base o fato de **P** possuir tantas aptidões e habilidades, mas por ele ser filho de mãe surda. Esses estudantes, por não carregarem o estereótipo da deficiência, não são reconhecidos na escola como alunos com condições peculiares de aprendizagem<sup>5</sup> e, por isso, eles acabam, muitas vezes, excluídos de um efetivo processo de escolarização.

É nessa direção que defenderemos a importância da escola se abrir para o diálogo, a partir de uma escuta atenta, oferecendo lugar à fala do aluno e de sua família, a fim de (re)conhecer as singularidades culturais, linguísticas, bem como outros aspectos que repercutem na efetivação da escolarização dos filhos ouvintes que têm pais surdos. Esse diálogo precisa ser motivado pelo desejo de aproximação entre escola, aluno e família. Para isso, a família precisa estar segura de que, ao ser convocada pela escola, não será apenas para receber as denúncias do ‘fracasso’, do mau comportamento e das notas baixas de seus filhos.

A intenção, por iniciamos por esta apresentação, foi para situar o leitor em relação aos objetivos do estudo, com um breve relato sobre as línguas utilizadas pela família do sujeito da pesquisa, bem como uma explanação sobre os motivos pelos quais determinaram a escolha da temática. A seguir, apresentamos a organização da tese que se divide em quatro (4) capítulos.

No primeiro capítulo, trazemos uma discussão sobre a inclusão educacional, delineando algumas contradições de ordem pedagógica, política, social ao sublinharmos as diferentes perspectivas que giram em torno desse processo, contracenando com a formação de professores que, por inúmeros fatores, tem se distanciado das discussões que envolvem a educação especial e inclusiva no Brasil.

O segundo capítulo está dividido em três partes: na primeira, destacamos as principais discussões realizadas por alguns pesquisadores sobre as características dos filhos ouvintes que têm pais surdos, com vistas à formação de sua(s) identidade(s), linguagens, escolaridade, entre outros aspectos. Na segunda parte, sublinhamos algumas características de alunos com AH/S, bem como as implicações que podem ocorrer quando as AH/S não são identificadas

---

<sup>5</sup> Pedrinelli e Verenguer (2008), no âmbito das discussões sobre a Educação Física Adaptada, utilizam o termo ‘condições peculiares para a prática de atividades físicas’. Nós, pesquisadores, do Grupo de Estudos “Formação Profissional em Contextos Educacionais Inclusivos (FOCUS)” o qual vem realizando sistematicamente pesquisas relacionadas à Educação Inclusiva, sob a coordenação do Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz, inspirados por essa terminologia, utilizamos ‘alunos com condições peculiares de aprendizagem, por entendermos que ela agrega todos os alunos, com ou sem deficiência, que encontram algum tipo de desafio ou barreira em seu processo de escolarização, assim como o nosso sujeito, **P**’.

e/ou devidamente trabalhadas durante o processo de escolarização do aluno. E, para finalizar essa parte, discutimos alguns conceitos da Psicanálise, abordagem que sustenta as análises dos nossos dados, pelo fato de essa oferecer outras possibilidades de o professor (re)conhecer as singularidades/necessidades de cada aluno, as quais podem implicar diretamente no desenvolvimento da aprendizagem e na construção da relação professor/aluno. Justificamos, contudo, que não é nossa pretensão, jamais, afirmar que o professor deve assumir a função de psicanalista em sala de aula, até mesmo porque entendemos que ambas as funções - do professor e do psicanalista - têm propósitos muito diferentes. A Psicanálise cabe ao psicanalista; e ao professor cabem aspectos e decisões pedagógicas. O que pretendemos destacar, neste capítulo e também na análise dos dados, no capítulo IV, são alguns conceitos que, em certa medida e em alguns casos, podem gerar condutas em comuns que tanto o psicanalista quanto o professor podem adotar, aproximando, assim, essas duas áreas. Ainda, em nosso entendimento, a abordagem psicanalítica oferece conceitos imbuídos na relação professor/aluno que nos ajuda a (re)pensar a educação e o comportamento de ambos no processo de ensino e aprendizagem.

O terceiro capítulo está dividido em quatro partes, sendo que: na primeira, descrevemos o sujeito **P**, seus familiares, as instituições onde ele estuda ou estudou, seu trajeto escolar no EF, bem como as siglas utilizadas para nos referirmos aos participantes da pesquisa; na segunda parte, discorremos sobre o tipo de pesquisa que constitui o estudo, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e a metodologia adotada para analisar os dados. Na terceira parte, apresentamos alguns conceitos da Psicanálise, os quais serviram de embasamento teórico para a análise dos dados; na quarta e última parte, relatamos alguns desafios enfrentados, por nós, na execução da pesquisa.

No quarto capítulo, encontram-se a análise e as discussões dos dados. Para isso, serão elencadas quatro categorias (MORAES; GILIAZZI, 2016), compostas por subcategorias e segmentos de entrevistas, sendo que: na categoria 1, exploramos os dados coletados na instituição 1 (I1) em que **P** estudou do 1º ao 5º ano, com ênfase nos encaminhamentos e avaliações propostas por essa escola. Em uma das subcategorias, daremos exclusividade aos depoimentos de duas professoras, as quais trabalharam com **P** no 2º e 3º anos. Essas profissionais, diante do (re)conhecimento de que com **P** havia a necessidade de um trabalho diferenciado, adotaram estratégias que tornaram as aulas mais atraentes, diminuindo, assim, a repulsa desse aluno pela escola; na categoria 2, analisamos os depoimentos dos participantes

da instituição 2 (I2), onde **P** estuda<sup>6</sup>, desde o 6º ano; na categoria 3, analisamos a interferência da(s) língua(s), presentes no contexto familiar de **P**, na produção de sua escrita e de sua fala, bem como os principais reflexos de suas AH/S em seu percurso escolar. Ainda nessa categoria, sublinhamos alguns depoimentos dos docentes sobre a socialização de **P** na escola, trazemos também discussões sobre as supostas implicações da surdez da mãe na escolarização e na vida de **P**, esclarecendo se o fato de ele apresentar AH/S, ser filho de uma pessoa surda, viver em um ambiente linguisticamente diferente o coloca na posição de aluno público-alvo da educação inclusiva; na categoria 4, destacamos a visão de **P** em relação às instituições em que estuda ou estudou, e a distinção que ele faz entre ambas.

Nas considerações finais, que preferimos nominar como ‘Horizontes da pesquisa’, apresentamos os principais apontamentos a respeito do nosso estudo, os quais refletem resultados que visam contribuir academicamente na efetivação da escolarização dos filhos ouvintes que têm pais surdos e/ou com AH/S. Além disso, pretendemos, com esta pesquisa, contribuir para a produção de conhecimentos na área da educação, ao lançar um olhar para questões do contexto familiar que podem, inevitavelmente, influenciar no processo de ensino e aprendizagem.

---

<sup>6</sup> Esclarecemos que em 2018 - ano em que concluímos esta pesquisa - **P** continuava estudando na I2. Portanto, o verbo ‘estudar’ permanecerá, em nossas escritas, no presente ‘estuda’. Já, em relação à I1, na qual **P** já havia concluído seus estudos, durante nossa pesquisa, o verbo permanecerá no pretérito perfeito/imperfeito ‘estudou’ ou ‘estudava’.

## **CAPÍTULO I**

### **POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL E OS DESAFIOS FRENTE À FORMAÇÃO DOCENTE: UMA VISÃO PANORÂMICA E DE MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES TEÓRICAS**

Neste primeiro momento, com base em alguns estudos, tais como Sousa Santos (2003), Glat et al. (2006), Cruz e Glat (2014), entre outros, faremos uma discussão sobre os desafios implícitos no processo de inclusão escolar, delineando as contradições presentes nesse processo, sejam de ordem pedagógica, política ou social. Para isso, destacamos as diferentes perspectivas das três principais partes envolvidas no processo, a saber: do Ministério da Educação (MEC) que, constantemente, elabora novas leis, decretos e fomentos a fim de se efetivar a inclusão; dos professores, que trabalham diretamente com os alunos com condições peculiares de aprendizagem, os quais acreditam não estarem devidamente preparados para atuar com essa clientela, atribuindo suas dificuldades à formação pela qual passaram; e, por último, a posição em que se encontram os próprios estudantes com necessidades especiais que, normalmente, não são ouvidos nem percebidos e, muitos deles, continuam nos bancos escolares sem se apropriarem dos conteúdos.

Ainda, neste capítulo, evidenciamos alguns paradoxos em torno da formação de professores para a efetivação da inclusão escolar. Para isso, nos respaldamos em Bachelard (1996), Nóvoa (2007), Cruz e Glat (2014), Freire (2015), entre outros.

#### **1.1 ENCONTROS E DESENCONTROS DAS PERSPECTIVAS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR**

Nas últimas décadas, entre os séculos XX e XXI, uma das temáticas mais abordadas no campo educacional brasileiro tem sido, sem sombra de dúvida, a educação especial e inclusiva. A preocupação com a educação especial tem como marco inicial o ano de 1854, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundado, em 1857, por um professor surdo francês trazido, ao Brasil, por Dom Pedro II, ambos os Institutos estão localizados no Rio de Janeiro/RJ. No início do século XX, foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926) - instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1945, foi criado um espaço, cujo objetivos era prestar atendimento educacional às pessoas com superdotação na Sociedade

Pestalozzi, por Helena Antipoff e, em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (BRASIL, 2008).

Ingles (2015), em sua pesquisa de mestrado, realizou um levantamento das principais leis, decretos, entre outros documentos que regulamentam a educação especial e inclusiva no Brasil, dentre elas, a autora destaca: a Constituição Federal (1988), a qual estabelece que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988); a Declaração de Salamanca, a qual reafirma o compromisso com a ‘educação para todos’, reconhecendo a necessidade e urgência da educação das crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais ocorrerem dentro do sistema regular de ensino (UNESCO, 1994); a Conferência Mundial sobre Educação, realizada em Jomtien – Tailândia (1990), a qual elaborou o documento ‘Declaração Mundial sobre Educação para Todos’ com objetivo de universalizar o acesso à educação, promover a equidade, assegurar a permanência na escola por tempo suficiente para que a criança obtenha benefícios reais, estabelecer oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo e mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), em seu Capítulo V, Artigo 58, entende a educação especial como “uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 1). E, no mesmo Capítulo e Artigo, a LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) assegura também que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996, p. 1).

Nessa mesma perspectiva, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) - em seu Art. 28 do Capítulo IV, estabelece o desenvolvimento de:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, 2015, p. 7).

Entretanto, ocorre que o AEE é ofertado, normalmente, em turno contrário àquele em que o aluno com necessidades educacionais está matriculado. Assim, esse aluno precisa, regularmente, frequentar a sala de aula normal, onde há um professor que não ‘se sente preparado para lidar com ele’ – para que sua presença seja registrada no livro de chamada e

não haja a reprovação por faltas – e, cerca de duas a três vezes por semana, em torno de duas horas, ele precisa frequentar o AEE, onde há um professor especialista para auxiliá-lo em suas dificuldades, ou seja, tentar ensinar todos os conteúdos que ele não conseguiu aprender, mesmo ficando quatro horas diárias na sala de aula comum. Não seria mais prático esse aluno permanecer mais tempo com o professor especialista, com quem ele realmente aprende, em vez de apenas marcar presença em sala de aula, sentindo-se excluído do ambiente por seus pares e, às vezes, pelo próprio professor? Ou o ideal seria que todos os professores se tornassem especialistas?

No Estado do Paraná, nos últimos dez anos, foram elaboradas algumas Instruções com objetivo de instituir atendimento educacional especializado nas escolas da rede pública. Entre elas podemos citar:

- a) A Instrução nº 016/08, que estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos (SR) na área de Altas Habilidades/Superdotação, na educação Básica (PARANÁ, 2008).
- b) A Instrução nº 020/2010, que traz orientações para organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual (PARANÁ, 2010).
- c) A Instrução nº 016/2011, que estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional (SRM) Tipo I, na educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos (PARANÁ, 2011).
- d) A Instrução nº 08/2016, cujo objetivo é estabelecer critérios para o funcionamento do atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)– Surdez, no Ensino Fundamental - anos finais e Ensino Médio (PARANÁ, 2016).

A partir dessas e de outras determinações legais, a terminologia ‘inclusão’ ganhou ênfase de tal forma que alguns quase a confundem com um organismo vivo, composto por braços, pernas, cérebro e outros membros. Esse termo passeia pelos discursos de estudiosos e profissionais da educação como se fosse uma entidade capaz de, por si só, resolver todas as questões que permeiam os ambientes escolares.

Na perspectiva de se efetivar a ‘educação para todos’, o MEC, por meio de suas políticas, vem empreendendo esforços no sentido de aprovar leis, decretos e comandos para incumbir os profissionais a fazerem a inclusão acontecer de forma com que todos tenham acesso à escola. A obrigatoriedade dessas e de outras leis fizeram com que as instituições

brasileiras abrissem seus portões para o ingresso de todos os alunos, ou seja, dos ditos ‘normais’ e dos ‘demais’.

O acesso, ou melhor, a simples entrada dos estudantes com deficiências no âmbito da escola foi interpretada pela sociedade e, por alguns profissionais, como sinônimo de inclusão. E, conforme Carvalho (2007, p. 87):

Para muitos educadores, a inclusão [...] é entendida como sinônimo de movimentação de todos os alunos das classes ou das escolas especiais para o ensino regular, pressupondo-se que a simples inserção desses alunos nas turmas ditas comuns significa que estão incluídos e integrados com seus pares ‘normais’ e exercendo seu direito de cidadania de apropriação e construção do saber e do saber fazer.

Por esse viés, Lacerda (2006, p. 168) denuncia que:

A fragilidade das propostas de inclusão, neste sentido, reside no fato de que, frequentemente, o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do sistema educacional põem em questão a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, propõe a inserção dos alunos nos contextos escolares presentes.

Para se efetivar a inclusão escolar, acreditou-se, então, que bastava permitir que todos tivessem acesso à sala de aula. Entretanto, entrar no ambiente escolar, sentar-se numa carteira, copiar do quadro ou do colega ao lado, participar do lanche servido no recreio, nada tem a ver com inclusão. Essas ações nunca foram, não são e não devem jamais se tornar objetivo maior da educação. Incluir não significa apenas colocar um aluno com necessidade especial fisicamente no meio de um grupo (MAIRESSE, 2014). Estar incluído é mais que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e o aluno, isto é, a criança precisa sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ela (RODRIGUES et al., 2005, p.53).

Para que os alunos desenvolvam esse sentimento de pertença, é preciso dar-lhes condições morais, intelectuais, psicológicas e de acessibilidade, bem como às pessoas que os cercam para que se auto integrem espontaneamente, sem regras impositivas. O aluno com necessidade especial tem que se sentir integrado ao seu meio em todos os sentidos, para que não deseje excluir-se do meio ‘inclusivo’. Entretanto, a tentativa de ‘encaixar’ todas as crianças dentro de um mesmo parâmetro de normalidade, segundo Mrech (1999, p. 42) “acabou por desencadear a emergência do processo inverso, isto é, a exclusão dos alunos diferentes ou deficientes das salas de aulas comuns”. E, de acordo com Valore (1999, p.125),

“a exclusão explícita daquele que é diferente de algum modo presentifica outra exclusão, a do desejo: desejo de aprender, de ser, de ensinar, de criar”. Portanto, ainda segundo a autora “ao excluir o aluno, o professor também se exclui e se aliena de si mesmo, de seus ideais, daquilo que se propôs realizar em seu trabalho”. (VALORE, 1999, p.125).

As determinações do MEC, em relação à inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula comuns, despertaram certa angústia nos professores e, concomitantemente, surgiu um refrão permanente que passou a circular todos os espaços escolares: ‘não fui preparado(a) para trabalhar com esse tipo de aluno’. Com esse discurso, os profissionais, por um lado, denunciam a falta de instrumentalização durante a formação universitária; por outro, esse discurso tornou-se a principal estratégia de alguns professores de se isentarem do compromisso de educar a todos, independentemente de sua condição física e/ou intelectual.

Simultâneo aos debates e embates polêmicos sobre a inclusão escolar, acentuou-se uma divisão entre os docentes. De um lado ficaram aqueles que se julgam ou são julgados pelo sistema educacional como responsáveis pelo aluno ‘normal e, do outro, os que se dizem especialistas, responsáveis pelo aluno com deficiência. É como se existissem dois tipos de educação: uma denominada apenas ‘educação’ - para alunos ‘normais’ - e outra denominada ‘educação especial’ - para alunos com deficiência. “O fato é que, ao reservar a formação humana a um especialista, estamos definindo aqueles que são aptos para exercer a atividade de formar os outros, excluindo todo o resto”. (SANTOS, 2013, p.22). Além disso, esse tipo de separação apenas reforça uma educação desconexa e descomprometida com boa parcela de estudantes que não se enquadra no grupo idealizado pela maioria de educadores.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), “Na perspectiva da inclusão educacional e social, a **educação especial é parte integrante** da proposta pedagógica da escola [...]” (BRASIL, 2013, p. 221, grifo nosso). Entendemos, portanto, que a educação especial está dentro da escola e não separada como um segmento à parte que segrega e exclui pessoas dentro do próprio estabelecimento de ensino criado para todos. Isso indica que, ao escolhermos a educação para atuar, não nos dá o direito de determinarmos com quais tipos de alunos desejamos trabalhar: brancos/negros, feios/bonitos, meninas/meninos, ricos/pobres; brasileiros/estrangeiros; com/sem deficiência. Escolhemos a educação e com ela todos os (im)possíveis desafios, conforme enfatizado por Sousa Santos (2003, p. 81): “inclusão se refere a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres.” Todos pertencem à mesma educação e ela é de responsabilidade de todos os envolvidos, independentemente do espaço físico em que o aluno

está inserido (salas de aula comuns, salas de recursos, salas de apoio etc.), ou o nível em que o professor se encontra (básico, fundamental, superior).

Pereira, M. (2013, p. 496, grifos do autor), ao discutir a impossibilidade e a impotência no ato de educar, principalmente quando se refere à educação inclusiva, argumenta que:

[...] é muito comum encontrar, no momento da formação— sobretudo para esses tempos, ditos de educação inclusiva *strictu senso* — professores que alegam não estar preparados para interrogarem as normas, para reconhecerem o desejo dos pequenos, para realizarem uma prática de muitos, menos totalitária e no avesso do especialista. Vários professores, até mesmo em exercício, dizem que não foram suficientemente preparados para isso, que lhes é um enigma lidarem cotidianamente com o diferente. De fato! Mas, como anunciado antes, sena *impossibilidade* o discurso depende daquilo que lhe é imprevisível ou contingente, talvez não precisem exigir que tal preparo seja tão gramaticalmente retilíneo, tão manualmente correto, tão previsivelmente enquadrado ou tão *condicionado aos requerimentos administrativos*.

Nesse contexto, em que o docente fica esperando ser preparado e o sistema manipula dados estatísticos para fazer de conta que na educação tudo vai bem, como ficam os alunos com deficiência diante dessa incongruência entre as políticas e a insatisfação dos professores que, de certa forma, sentem-se obrigados e pressionados a recebê-los em suas salas de aula?

De acordo com Martins e Alencar (2011, p. 32), “a escola tem enfrentado dificuldades para se adaptar à proposta de inclusão, pois o que se percebe é que as instituições de ensino não têm conseguido se preparar no mesmo compasso em que as novas legislações brasileiras passam a vigorar”.

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 12) traz um dado, o qual informa que o Censo Escolar/2006, na educação especial, expressa um crescimento de 107% de matrículas. E, no que se refere à inclusão de alunos em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923, em 1998, para 325.316 alunos incluídos, em 2006. Isso significa que, com ou sem a preparação dos profissionais das escolas, milhares de indivíduos surdos, deficientes intelectuais, cegos e com outras necessidades especiais, estão sentados nos bancos escolares, das inúmeras escolas brasileiras, aguardando, com certa urgência, que alguém encontre um meio de tornar, tudo aquilo que se diz e que se faz nas salas de aula, significativo para ele, assim como ele julga ser para o colega sentado ao seu lado.

De acordo com Nóvoa (2007, p. 12):

Na sociedade do conhecimento, só há uma maneira de incluir: é conseguir que as crianças adquiram o conhecimento. A pior discriminação, a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum

conhecimento, sem as ferramentas mínimas para se integrar e participar ativamente das sociedades do conhecimento.

Pensar soluções, em longo prazo, para sanar os problemas decorrentes dessa ‘inclusão’, que as escolas enfrentam em seu dia a dia, significa desrespeitar as crianças com necessidades especiais que estão inseridas, nesse processo atualmente. Os alunos não podem ficar esperando as soluções chegarem para depois continuarem seus estudos. O tempo passa para eles também. É uma questão de emergência (STREIECHEN, 2017).

Portanto, a mudança para a inclusão implica na construção e reconstrução de forma processual e envolvem vários e diferenciados planos de ação, no que se refere à sua natureza: política, administrativa e técnica, dada sua complexidade e “deve ser paulatinamente conquistado” (CARVALHO, 1997, p. 51), pois se trata de mudança de paradigmas de uma cultura que ainda não aprendeu a lidar com as diferenças<sup>7</sup>.

Convivemos com escolas que apresentam uma perspectiva de hegemonia cultural dos educandos a repetir práticas pedagógicas, nas quais as diferenças que compõe os ambientes escolares são ignoradas, ocultadas, esquecidas ou até mesmo desprezadas. Muito pouco ou nada adianta a presença desses estudantes nas escolas se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos ‘conhecimentos de experiência feitos’ com que chegam à escola (FREIRE, 1996, p. 71).

Nesse contexto, cabe aqui destacar os estudantes, filhos de pais surdos. Em determinadas situações, eles necessitam de um olhar diferenciado por parte do professor e da comunidade escolar. Esses alunos se deparam, praticamente, com os mesmos desafios que os alunos com deficiências para se sentirem incluídos na comunidade escolar, visto que nem sempre a escola está preocupada em compreender os desafios vivenciados por eles, tanto no ambiente familiar, quanto escolar, negligenciando, assim, o modo como eles enfrentam os

---

<sup>7</sup> Em sua pesquisa de mestrado, Rech (2007) destaca alguns autores que discutem os termos ‘diversidade’ e ‘diferença’, entre os quais: Thoma (2001), o qual explica que a “diversidade é entendida como uma característica das sociedades modernas a ser aceita e tolerada; ao passo que a diferença é uma construção social, política, histórica e linguística imbricada em relações de poder que afetam a cada um e a nós todos” (apud RECH, 2007, p. 106-107); Lunardi (2004), que afirma que “diferença é algo que é múltiplo, que está em ação, que produz, que se dissemina e prolifera e que se recusa a fundir-se com o idêntico para aproximar-se daquela ideia do diverso, do estático, do dado, daquilo que reafirma o idêntico no apagamento da diferenças” (apud RECH, 2007, p. 107); Skliar (1999), que compreende que “o termo diversidade retrata uma estratégia conservadora que contém, obscurece, o significado político das diferenças culturais, a ambiguidade – e a hipocrisia – com que se pensa e se constrói a diversidade, gera como consequências no melhor dos casos, a aceitação de um certo pluralismo que se refere sempre a uma norma ideal. [...] A existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgada da normalidade” (apud RECH, 2007, p. 107). Ao considerarmos os significados implícitos nesses dois termos, optamos por utilizar ‘diferença’ em vez de diversidade.

olhares preconceituosos e discriminatórios pelo fato de terem pais surdos (HADJIKAKOU et al., 2009; PEREIRA, M., 2013; QUADROS, 2017).

Souza (2014), ao descrever situações discriminatórias pelas quais seus participantes adultos, filhos de surdos passaram no decorrer de suas vidas, aponta que 100% dos participantes já passaram por algum tipo de rejeição e discriminação. No entanto, pelo fato de não carregarem o estereótipo da deficiência, esses estudantes se tornam invisíveis aos olhos dos profissionais da educação no que diz respeito à diversidade linguística e suas implicações no desenvolvimento de sua subjetividade e, conseqüentemente, de seu processo de educação escolarizada.

Quadros e Masutti (2007, p. 261), ao associarem a experiência escolar de um ouvinte filho de surdo e com próprio aluno surdo, denunciam que “embora os dilemas sejam distintos frente às experiências com a alteridade, há muitos pontos similares no que tange aos aspectos discriminatórios presentes na sociedade que não reconhece as diferenças”.

Enquanto isso, a escola, que deveria ser um lugar de aprendizagem, cujo objetivo deveria ser o de lançar os alunos rumo aos desafios, de forma coletiva e motivadora, se omite frente à pluralidade cultural brasileira, criando uma expectativa de homogeneidade, preservando a ideia de um Brasil sem diferenças. “Com essa crença esconde-se a discriminação ao fingir que a discriminação e o preconceito não existem.” (SALLES; SILVA, 2008, p. 159).

Heller (2004), ao discutir a essência formadora do preconceito, explica que ele nada pode dizer acerca da individualidade do sujeito que o assumiu, justamente porque provém de uma falsa consciência consolidada por um processo histórico, em constante transformação. Trata-se, para ela, “de categorias do pensamento e do comportamento cotidianos.” (HELLER, 2004, p. 43). Nesse sentido, Miranda (2012) afirma que “todo preconceito é moralmente negativo, no sentido de que impede a autonomia do indivíduo, diminuindo as possibilidades de uma escolha historicamente positiva”. A autora define o preconceito como “um produto de relações entre os estereótipos fornecidos pela cultura e conflitos psíquicos, desenvolvido de maneira singular por cada indivíduo.” (MIRANDA, 2012, p. 49).

Nessa mesma linha, Mrech (1999, p. 24), ao afirmar que a sociedade contemporânea é uma sociedade do estereótipo e das crenças prévias, destaca que “o problema não começa com os estereótipos e os preconceitos que nós, agentes formadores da educação, desenvolvemos sobre os sujeitos, mas com o uso que nós damos a esses estereótipos e preconceitos”. Assim, para essa autora, “O problema começa quando consideramos que os outros são desviantes em relação aos nossos valores. Quando nós nos tornamos como possuidores de valores mais

corretos do que aqueles apresentados pelos outros.” (MRECH, 1999, p. 24). A autora afirma também que “o momento atual da educação Inclusiva nos conduz a um questionamento sério em relação aos preconceitos e estereótipo, através dos quais nós aprendemos a pensar a realidade escolar.” (MRECH, 1999, p. 24).

Ao lançar críticas às Políticas de Inclusão e ao binômio normal/anormal, Rech (2007, p. 116), citando Lunardi (2003), afirma que “a inclusão opera através da anormalidade, pois o que está sob o alvo da inclusão é a anomalia e não o sujeito normal, pois é sobre isso que a inclusão trata, sobre a normalização”.

Para Pereira, M. (2013, p. 497-498):

[...] é possível pensar que, num breve futuro, instituições como as que trabalham em prol e em nome da inclusão social devam orientar suas ações no sentido de sua própria dissolução ou da supressão de adjetivos rotulantes e generalistas, como, por exemplo, *educação inclusiva*, que não faz mais do que manter viva a vida artificial de uma instituição educativa. O mundo republicano ainda não conseguiu equacionar o acesso às massas ou avinda desse contingente de diferentes à suas escolas. Não basta apenas decretar a universalidade do ensino, é preciso tecer condições para isso e debater a acessibilidade; fato que vem sendo realizado ou experimentado, paulatinamente, sobretudo, pelos organismos públicos. Ocorrendo tal fato, quem sabe poderemos abrir mão de instituições que, cada uma a seu modo, no seio de suas intenções mais nobres e legítimas, se constituíram no vácuo deixado por uma sociedade que mantém ainda em suspensão o reconhecimento da alteridade: modo maior de nutrir a impotência – dia após dia. Se isso procede e guarda alguma razão, então cabe um chamamento final: que os profissionais do impossível, efetivamente, passem a agir como tal!

Portanto, a educação, como um todo, exige um novo olhar, ou seja, “uma maneira nova de a gente se ver, ver os outros e ver a Educação. De se aprender a conviver com as diferenças, as mudanças, com aquilo que está além das imagens. Uma maneira de a gente apostar no outro.” (MRECH, 1999, p. 28). E isso, segundo essa autora “requer um aprender a aprender a ir além de onde se está, a usar os processos de resistência, paralisação e distorção do saber.” (MRECH, 1999, p. 36). Aprender a aprender que tudo muda o tempo todo, inclusive as pessoas. Isso depende da disposição também de os professores compreenderem que:

A tarefa posta pela prática pedagógica é a de melhorar o conteúdo e métodos de trabalho educacional [acadêmico] e de educação [social] com as crianças, de modo a exercer uma influência positiva sobre o desenvolvimento de suas capacidades (por exemplo, seus pensamentos, desejos, etc.) e a permitir, ao mesmo tempo, a criação das condições necessárias para superar o retardamento (atraso), frequentemente encontrado nos escolares, no desenvolvimento de certas funções mentais. (DAVYDOV, 1988, p. 47).

Entendemos, portanto, a necessidade de conceber a inclusão como uma medida muito mais ampla, ultrapassando o limite para além do atendimento educacional especializado para alunos com necessidades especiais (CRUZ et al., 2015). Glat et al. (2006), ao refletirem sobre a escola como um espaço democrático que deve viabilizar a construção de culturas, políticas e práticas inclusivas, destacam que essas estratégias irão se refletir no projeto político pedagógico, nas regras disciplinares explícitas e implícitas, na concepção de avaliação e nas formas de organização. Para os autores, “o respeito às diferenças, que semeia culturas e gera políticas e práticas de inclusão, ainda que, por vezes contraditórias, é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de estratégias de operacionalização de alternativas inclusivas.” (GLAT et al., 2006, p. 2).

Segundo Carvalho (2007, p. 62), “para enfrentar os mecanismos excludentes, precisamos intervir no sistema educacional, ampliando, diversificando suas ofertas, aprimorando sua cultura e prática pedagógica e, principalmente, articulando-o com todas as políticas educacionais”. Esse pode ser um dos caminhos para uma inclusão educacional com base no respeito que todos os seres humanos merecem por parte do poder público e de suas políticas, das instituições e de todos, reciprocamente, no sentido de possibilitar seu desenvolvimento como pessoa humana (FERREIRA, 2000).

Neste panorama, discutir e problematizar verdadeiramente as questões que envolvem a inclusão escolar perpassa a permissão do simples acesso dos educandos à escola e/ou à sala de aula. Isso também não se resolve com novas políticas públicas, leis e decretos, nem com a boa vontade de alguns poucos professores em aceitar o aluno com deficiência em sua sala de aula, tampouco com o esforço solitário desses estudantes em conseguir se apropriar dos conhecimentos escolares. As discussões e soluções, em que se pensam resultados que valorizem o conhecimento que os educandos buscam ao adentrar o ambiente escolar, não se fazem de forma fragmentada, sequenciada das esferas educacionais brasileiras, conforme se tem visto no sistema educacional brasileiro, mas com um amplo envolvimento de todos.

## 1.2 A INCLUSÃO E OS PARADOXOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA SUA EFETIVAÇÃO

O embate em torno da formação do professor sempre foi pauta de muitas discussões, inquietações e pesquisas, pois “muito antes da modernidade, já nos colocávamos o enigma de saber se o bom resultado da formação é coisa que se ensina, que se pratica ou que se adquire de outra maneira.” (VALLE, 2002, p. 110). Contudo, o reconhecimento da universidade em

relação à formação, ao comportamento acadêmico e aos desafios enfrentados por eles na nova profissão, a ser executada dentro das salas de aula, tem se revelado um tanto alheio e isento de responsabilidade.

De acordo com Pacheco (2017<sup>8</sup>), “ainda há quem ignore a existência do princípio do isomorfismo na formação, quem creia que a teoria precede a prática, quem considere o formando como objeto de formação, quando deveria ser tomado como sujeito em autotransformação”. No entanto, alguns profissionais do ensino superior se colocam num patamar tão superior que a altura e a distância entre eles e o acadêmico os cegam e os impedem de enxergar de forma lúcida os desafios e falhas na formação que resultam em consequências avassaladoras para a educação. Para esses, fica mais fácil e cômodo o simples pensar ‘nada tenho com isso’ - no que se refere à formação de docentes para educação básica e à inclusão escolar - do que rever suas estratégias formadoras, a qual requer o pensar certo (FREIRE, 2015). Para isso, há que se investir em parcerias entre a academia e os profissionais da educação básica, a fim de que aquela contribua de forma mais efetiva com esta, no que se refere aos problemas que giram em torno da educação. A maioria dos docentes da universidade se esquece do que é realmente essencial e necessário no processo de ensino e aprendizagem nas escolas básicas. Assim, alguns docentes acabam focando em teorias alheias e que nem sempre estão em consonância com o que é necessário na formação de bons profissionais.

Tal questão requer também do professor uma autoavaliação de sua prática, de forma que coloque o acadêmico, futuro docente, em um ponto mais importante do que tem sido colocado, pois “é bastante comum os alunos sinalizarem que sentem muitos professores dos cursos de formação, visando apenas uma transmissão asséptica, evitando um contado mais próximo com eles.” (MRECH, 1999, p. 53). Nesta direção, Cruz e Glat (2014, p. 260) enfatizam que:

Para além das críticas sobre as práticas acadêmico-profissionais e a consequente implicação dessas para as instituições formadoras de professores urge o estabelecimento de um diálogo mais permanente entre as escolas que oferecem formação em nível de educação superior e as escolas que a oferecem em nível de educação básica. É importante não nos esquecermos de que *somos*, todos, – quer na educação básica, quer na educação superior – Escola.

---

<sup>8</sup> Entrevista concedida via e-mail. Disponível em: <http://www.noticiasmagazine.pt/2017/jose-pacheco/>. Acesso em: 09 abr. 2017.

Mais adiante, Cruz e Glat (2014, p. 261) continuam:

Os próprios professores universitários, cada vez mais especializados em suas áreas de interesse acadêmico, distanciam-se das questões relativas à docência na educação básica. É como se houvesse alguém, em algum lugar do curso, que viesse assumir solitariamente a responsabilidade de traduzir e sintetizar tudo que acontece nesses três ou quatro anos de percurso formativo, atribuindo-lhe o devido significado para a docência na educação básica.

Nessa atmosfera, os debates acerca da formação de professores sempre voltam à tona com uma expectativa muito grande sobre esse processo de inclusão. E essa expectativa, reafirmada recentemente nas políticas nacionais de inclusão (BRASIL, 2008), nem sempre considera a complexidade envolvida nessa formação. Muito embora, tenhamos avançado em relação às políticas de educação especial e ao próprio processo de inclusão, os problemas sobre a formação de professores, em nosso país, ainda estão aquém de realmente formar docentes qualificados e devidamente preparados para atender todos os alunos, independentemente de suas especificidades. Essas preocupações são demonstradas nas palavras de Cruz e Glat (2014, p. 259) ao frisarem que:

Sem desmerecer a importância da formação continuada, nossa preocupação é que apesar de todas as pesquisas que, há mais de duas décadas, vêm mostrando que os professores não estão preparados para lidar com a diversidade que se manifesta em turmas de alunos inevitavelmente heterogêneas, nossos cursos de formação, de modo geral, pouco se modificaram. Dessa maneira, daqui a 20 anos estaremos repetindo os mesmos resultados de pesquisas, as mesmas críticas, as mesmas demandas não atendidas.

Compreendemos, assim, a necessidade de termos em mente que a formação não pode ser concebida como algo finito, em qualquer nível que seja (Graduação, Pós-Graduação), pois sempre haverá experiências recentes e estamos diante de um contínuo processo ao longo de toda a nossa vida (CRUZ et al., 2011).

Durkheim (1978, p. 39), intrigado com os problemas educacionais da sua época, postula que “[...] para encontrar um tipo de educação absolutamente homogêneo e igualitário seria preciso remontar até mesmo as sociedades pré-históricas, no seio das quais não existisse nenhuma diferenciação”. Coadunamos com as ideias do sociólogo e, assim como ele, percebemos a impossibilidade dessa ação se concretizar, entretanto, nem por isso devemos ‘jogar a toalha’ e desistir da luta, antes mesmo de entrar nela, muito pelo contrário, precisamos reagir e na inquietação tentar buscar soluções.

Uma breve ilustração para o comentário realizado acima: quando se pergunta a Pacheco como é que se faz a Escola da Ponte<sup>9</sup>, ele responde, “ora, fazendo”. Pacheco não recebeu uma receita ou um manual de instrução para lhe ensinar a fazer a Escola da Ponte. Ele simplesmente a fez. Como é que se inclui com seriedade e responsabilidade? Também não há uma receita pronta ou um manual de instrução anexado a cada aluno que chega à escola para apresentar ao professor as suas necessidades especiais. É preciso aprender fazendo e fazendo para aprender.

De acordo com Demarchi (2015, p. 83), a expressão ‘aprender fazendo’ vem ao encontro dos princípios de constituição de todo o sistema de ensino finlandês<sup>10</sup> a partir das ideias de Dewey (1959). Essa expressão, segundo a autora, é permeada por métodos de ensino possibilitadores, ou seja, um contato com experiências diretas a fim de enfrentar os problemas por si só de maneira autônoma com o propósito de solucionar problemas e atingir as conclusões.

Fazer a ‘escola da ponte’, a ‘universidade da ponte’, a ‘aula da ponte’, cabe, unicamente, à ‘autodidatez’ de cada profissional. A inclusão não é algo que se pode aderir ou não; tomar posição contrária ou a favor a ela, pois se assim o fosse, poder-se-ia correr o risco de dar margem à classificação, à escolha por determinados alunos com os quais cada docente pretende trabalhar. E, definitivamente, quando se realiza a inscrição para o vestibular de licenciaturas, não há nenhum campo que ofereça a oportunidade de o candidato apontar com quais tipos de alunos se pretende trabalhar. A escola é de todos e precisamos encontrar meios de oferecer um aprendizado de qualidade para todos, independentemente das condições peculiares que se apresentem.

Entretanto, é perceptível nos ambientes escolares que a passividade cada vez mais toma conta dos professores, seja pelo desânimo diante do descaso do poder público, seja pelos inúmeros desafios enfrentados no seu cotidiano escolar (indisciplina, baixos salários, más condições de trabalho, excesso de horas de trabalho, entre tantos outros desafios).

---

<sup>9</sup> A Escola da Ponte é um projeto que vem sendo desenvolvido desde 1976, cujo idealizador é o Professor José Pacheco. Trata-se de uma instituição integrante do sistema público de ensino de Portugal, localizada na Região Metropolitana do Porto, na Vila das Aves. Essa Escola trabalha com uma pedagogia norteada pela filosofia das Escolas Democráticas, com uma educação libertária, democrática e inclusiva. “A escola da Ponte acolhe muitos alunos que são jogados fora por outras escolas. São alunos que nos chegam totalmente desmotivados relativamente ao trabalho escolar. As escolas são espaços e tempo de lazer e de esforço. Como espaço lúdico e de trabalho, a Ponte desenvolve uma cultura de cooperação, que ajuda os alunos recém-chegados a ‘motivarem-se’. Isto é: são ajudados a reconhecerem-se como pessoas, para verem os outros como pessoas.” (PACHECO; PACHECO, 2014, p. 16).

<sup>10</sup> A Finlândia é um dos países apontados com qualidade superior no ensino em comparação a outros países, principalmente pela abrangência e pelo acesso de toda a sociedade (DEMARCHI, 2015, p. 50).

O comodismo também pode ocorrer, muitas vezes, porque “[...] o educador não tem o senso do fracasso justamente porque se acha um mestre. Quem ensina manda.” (BACHELARD, 1996, p. 24). Isso pode fazer com que muitos profissionais caiam no pragmatismo, imediatismo, superficialidade e num faz de conta interminável. E, como existe uma recorrência em forma de circuito, explicada por Morin (2014, p. 100), de que “a sociedade produz a escola, que produz a sociedade”, entendemos que qualquer mudança na escola interfere nas transformações da sociedade e vice-versa, concluimos, nessa direção, e concordando com Nóvoa (2007), que há uma carga enorme de responsabilidades nas mãos do professor.

Nóvoa (2007), ao afirmar que “[...] os professores têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos”, destaca três paradoxos existentes em torno da profissão professor: o primeiro está relacionado ao excesso de responsabilidades - que ele chama de ‘missão’ - que a sociedade atribui ao professor, ao mesmo tempo em que fragiliza o estatuto profissional do professor; o segundo trata-se da glorificação da sociedade em relação ao conhecimento em contraste com o desprestígio com que os professores são tratados— por um lado acredita-se que tudo se resolve dentro das escolas e, por outro, que quem está nas escolas são profissionais medíocres que não precisam de boas condições salariais, que qualquer coisa serve para ser professor; já o terceiro paradoxo está situado entre a retórica do professor reflexivo e, ao mesmo tempo, a inexistência de condições concretas de trabalho, bem como a formação e desenvolvimento profissional que possam, de fato, alimentar a ideia do professor reflexivo. Para o autor, esses “são paradoxos que precisamos saber ultrapassar e, para isso, é importante a mobilização, o combate coletivo dos professores.” (NÓVOA, 2007, p. 12-13).

Como consequência desses paradoxos, torna-se possível destacar três, entre tantos outros diferentes perfis de docentes no contexto escolar atual: o primeiro é o professor que, segundo Freire (2015), possui autoridade no assunto que ensina, pois, diante das perspectivas tecnológicas, por exemplo, ele logo compreende que precisa estar um passo adiante do seu tempo. Ele prevê que se estiver alguns momentos a frente de seus alunos, terá alguma coisa diferente para apresentar-lhes. Esse professor usa a tecnologia a seu favor; acompanha os acontecimentos das redes sociais; o fluxo dos conhecimentos; as tendências do momento e traz isso para a sala de aula para atrair a atenção de seus alunos, filtrando os conhecimentos, elucidando as dúvidas e nutrindo o potencial dos educandos. A atitude de vanguarda dispara o interesse e mostra que o professor está ‘plugado’, conseguindo, inclusive, relacionar os

conhecimentos prévios dos estudantes com os conteúdos que ele pretende trabalhar, conforme recomenda Freire (2015).

Esse tipo de professor é como o pastor conduzindo seu rebanho, o ‘regente da orquestra’ (MORIN, 2014), que cria e recria o tempo todo para aguçar a curiosidade dos discentes. “Numa *orquestra* temos formas, cores, sons, diferenças inúmeras, que se harmonizam ao se perseguir intencional e coletivamente uma composição musical. Nela nada acontece ao acaso.” (CRUZ; GLAT, 2014, p. 270). Todavia, professores que agem dessa forma precisam ter imbuídos em seus genes um profundo desejo pela transformação, pela liderança, pela militância e pela coletividade. Para tanto, de acordo com Nóvoa (2017), o professor precisa passar por três transições: de um professor ‘transmissor’ para um professor organizador; de um professor ‘individual’ para um professor coletivo; de um professor ‘interior’ para um professor público.

Essas características podem ser percebidas nas descrições que Gallo (2002), com base em Negrini (2001), realiza do professor profeta e do professor militante, em que ambos, embora possuam algo em comum, efetuam ações que os diferem um do outro. O professor profeta caracteriza-se como um ser crítico, consciente de suas relações sociais e de seu papel político. É alguém que, a partir da crítica do presente, anuncia as possibilidades de um mundo novo. Já, o professor militante não seria necessariamente o professor que anuncia a possibilidade do novo, mas aquele que procura viver as situações e dentro delas produzir a possibilidade do novo, com e em prol do aluno, em busca da compreensão da singularidade, do desejo e do jeito de aprender de cada um, com o objetivo de lançar o educando à frente, sempre adiante (GALLO, 2002).

A diferença entre esses dois perfis está na *efetivação*, pois, o professor profeta procura descobrir o novo para anunciá-lo, individualmente; enquanto que o professor militante procura produzir o novo a partir de suas vivências, coletivamente. Esse profissional entende que “a questão não consiste em reconhecer a multiplicidade, mas em ligar-se com ela, em fazer conexões, composições com ela.” (SILVA, 2002, p. 66). Comumente, o aluno, mesmo diante da pureza de sua inocência e inexperiência, busca o perfil do professor que, coletivamente, tenta produzir o conhecimento e não, solitariamente, transmiti-lo à revelia, como sementes jogadas ao ar.

O segundo profissional é aquele que apenas acompanha ‘de camarote’ a evolução do mundo ao seu redor. Ele tenta incorporar-se a ela, mas, por motivos diversos, acaba apenas se tornando parte do rebanho. Esse professor não tem quase nada a acrescentar e seus alunos,

tecnologicamente incluídos no sistema, acabam se confrontando com seus ensinamentos, os quais podem gerar vários conflitos.

E, finalmente, o terceiro professor é aquele que perdeu a corrida para o seu tempo. Acomodado em sua zona de conforto, ficou sufocado pela evolução tecnológica e sente que seu rebanho está correndo a sua frente. Esse professor, muitas vezes, acaba engolindo a poeira daqueles que estão adiante e pouco tem a oferecer para o desenvolvimento da educação escolarizada de seus alunos.

A cruel realidade do cenário educacional brasileiro é que a maioria da categoria docente se enquadra nesses dois últimos perfis descritos, ou no professor profeta. Esses professores são ferramentas do sistema que, por sua vez, sempre tenta apresentar fórmulas mágicas para a solução dos problemas da educação brasileira. As propostas, na maioria das vezes, esbarram no muro da onerosidade, barreira a qual o sistema educacional não quer transpor e tudo se reverte em buscar novas alternativas para abrandar o problema. Mesmo com toda a notoriedade do fracasso, esses professores continuam em salas de aula estrangulando sonhos e atrasando as transformações sociais.

Não há uma efetiva avaliação que possa determinar quem apresenta efetivamente condições basilares para continuar lecionando. Aliás, no Brasil qualquer um pode exercer tal função, basta estar frequentando um curso de licenciatura sem, necessariamente, ter concluído, pois, devido à escassez desse profissional, em algumas disciplinas, o sistema acaba contratando acadêmicos ainda em formação.

De acordo com Giroux (1986) e Adorno (2006), a opção pela docência sempre teve como parâmetro principal as facilidades de ingresso na profissão. Esses autores revelam que graduandos em licenciatura tendem a desenvolver aversão e repúdio contra a profissão de professor, mas, por falta de alternativas e pelas reais chances de ingressar no campo de trabalho, acabam, mesmo desmotivados, seguindo tal profissão. Essa é uma realidade complexa, uma vez que se pode naturalizar a visão de que só se torna professor aquele que não tem competência para seguir outra área e/ou que precisa de uma profissão imediatista.

Aquino (1998, s/p), ao discutir os problemas que a categoria de professores vem enfrentando em sala de aula, afirma que grande parte desses problemas “parece ter relação (i)mediata com essa lastimável falta de credibilidade da intervenção escolar e, por extensão, da atuação do educador”. Segundo o autor “se a imagem social da escola está ameaçada, algo de ameaçador está acontecendo também com a ideia de cidadania no Brasil, uma vez que não há cidadania sustentável sem escola.” (AQUINO, 1998, s/p).

O professor não é o sujeito que está apenas dentro dos muros escolares. Ele não está inserido num vácuo, isolado, à parte da sociedade e dos movimentos sócio históricos, culturais e políticos. Assim, “[...] o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades etc.” (TARDIF, 2014, p. 19). É preciso, portanto, partir do pressuposto de que as ações do ser docente, normalmente, correspondem aos anseios de uma sociedade capitalista e ditadora, que se preocupa apenas com a produção de mão de obra dócil (CHAUÍ, 2001). Essas questões precisam ser levadas em consideração na formação, no momento das reformas das propostas curriculares e dos debates acerca da educação brasileira.

Chauí (2001, p. 46) também nos adverte de que “se a universidade brasileira está em crise é simplesmente porque a reforma do ensino inverteu seu sentido e finalidade – em lugar de criar elites dirigentes, está destinada a adestrar mãos de obra dócil para um mercado sempre incerto”. Mais adiante, a autora ressalta que:

A universidade está estruturada de tal forma que sua função seja: dar a conhecer para que não se possa pensar. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir para não realizar o trabalho da reflexão. Porque conhecemos para não pensar, tudo quanto atravessa as portas da universidade só tem direito à entrada e à permanência se for reduzido a um conhecimento, isto é, a uma representação controlada e manipulada intelectualmente. (CHAUÍ, 2001, p. 62).

Ao corroborar as ideias desses autores, Voltolini (2011, p. 38-39) levanta questões que coloca o ofício de educar numa encruzilhada:

Educar para desenvolver talentos pessoais ou para contemplar necessidades sociais? Devemos desenvolver uma educação voltada para uma visão universal ou devemos educar na direção específica de uma dada profissão? Devemos flexibilizar o currículo na direção de viabilizar a inclusão de todos ou garantir seus pressupostos para manter o nível de qualidade?

Para responder às questões, o autor recorre à história sobre Cila e Caribde<sup>11</sup>, narrada por Freud na Conferência ‘Explicações, aplicações e orientações’, ao comparar o desafio do educador ao do navegado, apresentando a seguinte inquietação:

---

<sup>11</sup> “O navegador que, devendo continuar em sua rota, driblando as intempéries que surgem, encontra-se na difícil decisão sobre o melhor caminho a escolher. Para fugir do perigo de Cila, monstro marinho que exige vítimas em sacrifício, deve passar mais ao largo de sua morada, fato que implica em se aproximar, com riscos, da casa de Caribde, outra ameaça marinha de porte. Se se afasta de Cila, aproxima-se de Caribde, igualmente temível. Não há como evitar ambos conciliatoriamente, porque os dois estão em lugares opostos e, portanto, polarizados. Da mesma forma, a tarefa educativa está, inelutavelmente, atrelada a uma situação *dilemática*.” (VOLTOLINI, 2011, p. 38).

Se me inclino para o Cila dos talentos pessoais, afasto-me do Caribe das necessidades sociais, e vice-versa. Não há expectativas aqui de soluções conciliatória, embora, com frequência, o discurso pedagógico se empenhe na busca de uma *justa medida*. Mas se esse discurso rateia na solução de tais impasses é devido à sua insolubilidade, e não a uma deficiência qualquer em sua direção. (VOLTOLINI, 2011, p.39).

Pereira, M. (2013, p. 494) também, ao se reportar a dois tipos de grupos criados e excluídos pela sociedade, denuncia que:

O deficiente, o prisioneiro, o doente, o paciente, o aluno, o jovem em medida socioeducativa, acriança (como cada um de nós) são formados para viverem numa sociedade que os objetiva. Ora, de um lado, aplicamos sobre os *diferentes* –nossa alteridade radical – um saber universal, científico, classificatório que obedece a um imperativo epistemológico, normativo, próprio do discurso universitário; do outro, induzimo-los ao individualismo consumista, a *gadgets* ou a objetos de gozo que obedecem a um imperativo do *ter* para não serem segregados, apartados, postos de lado, próprio do discurso capitalista. (Grifos do autor).

Esse mesmo autor, diante de suas considerações, faz a seguinte indagação: “que mais esperar de uma sociedade cujo sonho não é outro senão o de ser regida pelo capital?” (PEREIRA, M., 2013, p. 494). Compreende-se, a partir desses fatores, que a configuração da educação brasileira tem, muitas vezes, contribuído para que a ignorância se perpetue; que as divisões de classes se estabeleçam com maior força; que a exclusão se torne cada vez mais evidente; que os indivíduos continuem acreditando que sofrer faz parte do destino, que somente alguns têm o direito de viver dignamente e que a sociedade permaneça dividida em dominados e dominantes, enfim, manter o *status quo*. Tudo isso tem se tornado fator contribuinte para que alunos(as) brasileiros(as) deixem as escolas sem de fato se apropriarem de uma efetiva escolaridade, que os tornem seres livres, autônomos, independentes, emancipados, críticos e capazes de contribuir para a transformação social (GIROUX, 1986; ADORNO, 2006; FREIRE, 2015).

Diante de uma escola que anseia por muito mais do que um simples transmissor de conteúdos aos alunos, de forma homogênea e descontextualizada, há certa emergência em pensar a formação acadêmica por outro viés, pois, “o educar não diz mais respeito a apenas transmitir informações, passar um conteúdo. O educar e o ensinar atuais também implicam o professor e aluno como sujeitos, na construção de algo novo.” (MRECH, 2005, p. 22).

Centralizar o acadêmico, bem como suas dificuldades, conflitos, entre outros desafios, na roda das discussões poderia ser um passo importante em direção à mudança. Para isso, a formação de professores precisa passar por uma profunda transformação. Talvez isso possa ajudá-los a encontrar sua identidade de renovador e regente da orquestra, conforme postula

Morin (2014). É preciso deixar de lado a visão mecanicista, cartesiana e começar a problematizar as questões de forma global, no todo, e não fragmentada. De nada adianta construir mais escolas, mais universidades, fazer reformas arquitetônicas se não se mudam as atitudes (COUTO, 2005).

Uma maneira de colocar em prática ‘o pensar certo’ freiriano (2002) e resgatar a humanidade - a que se refere Morin (2011) - que se perderam diante de uma sociedade capitalista e individualista, em que estamos inseridos, seria o de retomarmos a consciência e percebermos que acima de tudo deve prevalecer “o direito e a emancipação social que afigura mais urgentemente necessária e possível.” (SOUSA SANTOS, 2003, p. 1).

Nessa mesma linha de raciocínio, Naranjo (2015) ressalta que: “[...] precisamos de uma mudança de consciência e o melhor caminho é a transformação da educação, por meio de uma nova formação de educadores – orientada não só para a transmissão de informações, mas para o desenvolvimento de competências existenciais”. O autor continua: “Até hoje conhecemos apenas revoluções políticas e ideológicas, e o que sucede agora é uma revolução da consciência. Só despertando de nosso cego sonambulismo poderemos evoluir [...]”.

Portanto, o contexto da educação brasileira requer uma mudança urgente, tanto na formação inicial quanto na continuada e para isso os educadores precisam ser educados, mas, “quem educará os educadores?” Questão célebre e instigante, colocada por Karl Marx em uma de suas teses sobre Feuerbach (MARX; ENGELS, 1985, p. 88) e retomada por Morin (2014, p.101), a qual o francês responde da seguinte forma: “Será uma minoria de educadores, animados pela fé na necessidade de reformar o pensamento e regenerar o ensino. São os educadores que já têm, no íntimo, o sentido de sua missão”.

Ter no íntimo o sentido da missão, entre muitos outros quesitos, para Freire (2015) significa estar disposto a correr o risco; assumir-se como sujeito inacabado com possibilidades de viver o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política; colocar-se no lugar do outro; respeitar a curiosidade do educando, seu gosto estético, sua inquietude, sua linguagem sempre com alegria, esperança e autoridade e, jamais, com autoritarismo; conseguir ‘ler’ a leitura do mundo que os grupos populares, com quem se trabalha, fazem de seu contexto imediato.

Essa concepção de Freire, em relação à ‘humildade’, não é preocupação apenas da contemporaneidade, pois, no século XVII, Comenius (1996, p. 21) já argumentava de que ter no íntimo o sentido de sua missão implicava numa posição de humildade, tal qual ele próprio se colocava: “tenho um coração tão simples que não há para mim diferença entre ensinar e ser ensinado, advertir e ser advertido, entre ser mestre dos mestres”.

Entre esses desafios, expostos por Morin, Freire e outros, diríamos ainda que o professor, que tem no íntimo o sentido de sua missão, não executa sua profissão como se fosse um ativismo, uma caridade ou filantropia. Nem a percebe como um fardo, como se estivesse pagando seus pecados. Também não se coloca na posição de ‘coitadinho’ desenvolvendo auto piedade – um dos sentimentos capazes de destruir uma pessoa. Muito pelo contrário, ele exerce sua função com ética, responsabilidade, zelo e, acima de tudo, com consciência de que ser professor, além de partir de sua própria escolha profissional, é a oportunidade que se tem de fazer a mudança acontecer, partindo principalmente do seu próprio exemplo. Ele entende que “um formador não ensina aquilo que diz, mas transmite aquilo que é, veicula competências de que está investido.” (PACHECO, 2017<sup>12</sup>).

Para revertermos a construção negativa criada pela sociedade e, muitas vezes, pela própria comunidade escolar, Nóvoa (2007, p.18-19) preconiza que:

Devemos caminhar no sentido de celebrar um novo contrato educativo com a sociedade, que passa também pela reformulação da profissão. Pois com certeza, não haverá sociedade do conhecimento sem escolas e sem professores. Não haverá futuro melhor, sem a presença forte dos professores e da nossa profissão.

Uma das medidas de colocarmos em prática essas ações, delineadas por Nóvoa (2007), é (re)fazermos conexões, pois perdemos muito tempo na tentativa de desatarmos os nós e isso fez com que as pontas das cordas e das mãos se distanciassem demais. Chegou a hora de (re)atarmos os nós, diminuindo ou excluindo a distância entre a academia e a educação básica, lembrando-nos sempre de que a luta deve ter objetivos claros, comuns e jamais partidários e individualistas. Portanto, “viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas; fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizoma entre os alunos, fazer rizoma com projetos de outros professores” (GALLO, 2002, p. 175-176) implica em entender que “não é um projeto (uma intenção) que opera a mudança. A mudança decorre de uma predisposição pessoal e coletiva.” (PACHECO; PACHECO, 2014, p. 28).

O professor precisa estar dentro do debate e não permitir que nenhuma atitude ou decisão, relacionada à educação, seja tomada por pessoas que dela não fazem parte, pois as grandes decisões devem ser tomadas por grandes pensadores e autoridades no assunto. Em tudo, que se refere à educação, é preciso ter a mão do professor. Divulgar os importantes progressos na área de educação, bem como as atitudes de vanguarda, enaltecendo os avanços,

---

<sup>12</sup> Entrevista concedida via e-mail. Disponível em: <http://www.noticiasmagazine.pt/2017/jose-pacheco/>. Acesso em 9 abr. 2017.

corrigindo os erros cometidos no passado e no presente, valorizando a verdadeira função do professor na sala de aula, na sociedade, de forma que o espaço para as críticas impróprias e injustas, relacionadas ao professor e suas ações, torne-se cada vez menor.

Só assim poderemos resgatar a confiança da sociedade, devolvendo ao professor o seu prestígio de formador de opinião, norteador de mentes e construtor do saber. Para tanto, “o professor necessita estabelecer novos laços sociais, criar outras maneiras de lidar com a educação, as escolas, os alunos, a sociedade.” (MRECH, 2005, p. 19). Mas, para isso, os estudos, os investimentos na formação e motivação desse profissional não devem, jamais, se tornar tão limitados e a ‘conta gotas’, conforme se observa no decorrer da história.

Nesse sentido, Couto (2005, p. 3-4) levanta a seguinte indagação “[...] o que é que nos separa desse futuro que todos queremos?” A mesma autora responde que:

Alguns acreditam que o que falta são mais quadros, mais escolas, mais hospitais. Outros acreditam que precisamos de mais investidores, mais projetos econômicos. Tudo isso é necessário, tudo isso é imprescindível. Mas para mim, há uma outra coisa que é ainda mais importante. Essa coisa tem um nome: é uma nova atitude. (COUTO, 2005, p. 3-4).

Essa atitude, apontada por Couto, deve vir revestida por uma consciência que admita que o primeiro passo em direção à mudança deve ser dado, sem esperar até que o outro o dê primeiro. Passar décadas culpando a sociedade, as políticas públicas, o sistema de educação, a direção da escola, a equipe pedagógica, a falta disso e daquilo, pelo fracasso de nossa própria prática, só retarda ainda mais as transformações e, absolutamente, esse não é o tipo de professor de que a escola precisa. Ouvir o professor, principalmente aquele da educação básica, suas queixas e sugestões, torna-se uma questão primordial que precisa entrar em pauta nas discussões dos projetos e no jeito de fazer educação com autoridade, de forma respeitosa, que de fato escolarize e dê condições para que os indivíduos se tornem livres, emancipados e que sejam capazes de refletir sobre as suas próprias crenças.

A seguir, no próximo capítulo, elencaremos as principais pesquisas relacionadas aos filhos ouvintes de pais surdos, a fim de compreendermos que alguns elementos da cultura surda, vivenciadas tanto pelos pais surdos quanto pelos filhos ouvintes, podem influenciar no desenvolvimento identitário, linguístico, bem como no processo de escolarização desses alunos. Na sequência, destacaremos alguns estudos sobre a AH/S, uma vez que o sujeito dessa pesquisa apresenta essa condição. Para concluir o capítulo II, abordaremos os conceitos psicanalíticos que respaldam as análises dos dados, situadas no último capítulo dessa tese.

## CAPÍTULO II

### ASPECTOS TEÓRICOS INERENTES À PESQUISA

Neste capítulo, destacaremos as principais teorias que respaldam esta pesquisa. Primeiramente, discorreremos sobre alguns aspectos dos filhos ouvintes de pais surdos, com a intenção de compreendermos que, apesar de pertencerem à categoria de ‘filhos de pais surdos’, não podemos generalizar e/ou acreditar que os mesmos comportamentos podem ser atribuídos a todos eles, pois, seguindo a visão do sujeito multifacetado, social, complexo (SIGNORINI, 1998 apud BORGES; STREIECHEN, 2016), há que se considerar que todos possuem singularidades, costumes e necessidades muito diferentes. Quadros e Masutti (2007), Andrade (2011), Sousa (2012), Neves (2012), Bull (2013), Pereira, O. (2013), Streiechen, Cruz e Krause-Lemke (2015), Quadros (2017) são autores que respaldam essa discussão.

Ao considerarmos que o sujeito da pesquisa, **P**, possui AH/S, na sequência, com base em autores tais como: Martins (2006), Alencar (2007), Virgolim (2014), Martins, Pedro e Ogeda (2016) entre outros, discutiremos sobre as características e comportamentos mais frequentes em alunos com AH/S.

E, finalmente, abordaremos alguns conceitos psicanalíticos, uma vez que acreditamos que neles poderemos encontrar outros olhares, outras possibilidades de análise que poderão apontar um novo redimensionamento nas questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, bem como a relação professor /aluno em sala de aula.

#### 2.1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE OS FILHOS DE PAIS SURDOS?

No Brasil, os estudos sobre os filhos ouvintes de pais surdos são bastante escassos, pois, desde 1960, com o reconhecimento da língua de sinais (LS) como Língua, muitas pesquisas, tanto no campo da sociolinguística quanto no âmbito da educação, foram direcionadas aos surdos, com ênfase à aquisição da linguagem escrita, à inclusão escolar, à forma como os surdos se comunicam etc. (STREIECHEN, 2014). Nesse contexto, “pelo fato de ouvirem e de nascerem em famílias de surdos, este pequeno grupo é ainda pouco conhecido linguisticamente e culturalmente como sendo uma minoria.” (SOUSA, 2012, p. 403).

Há, nesse cenário de pesquisas, sobre os filhos de pais surdos, algumas terminologias ou siglas utilizadas pelos pesquisadores para se referirem a esses sujeitos. A sigla mais

comum é CODA (*Children of Deaf Adults* - traduzida como: ‘filhos de pais surdos’ ou ‘filhos de surdos adultos’).

Antes de 1983, os ouvintes, filhos de surdos, eram nomeados pela sigla inglesa HCDP (*Hearing Children with Deaf Parents* – Crianças ouvintes com pais surdos). Nesse ano, 1983, com o surgimento da Organização Internacional ‘CODA’, cuja finalidade era dar assistência às crianças que tinham pais surdos, muitos desses filhos passaram a se identificar ou se autorreferenciar pelo nome dessa organização, ou seja, CODA (ANDRADE, 2011; QUADROS, 2017). Um CODA, portanto, pode tanto ser surdo ou ouvinte, “uma vez que o que os faz ser CODA é o fato de ter pais surdos, ou ter sido educado por pessoas surdas.” (SOUSA, 2012, p. 403).

De acordo com Souza (2014), a organização CODA também tem o objetivo de ofertar oportunidades educativas, promoção de autoajuda, apoio jurídico, além de se configurar como uma instituição acolhedora, na qual os filhos de surdos podem começar a perceber sua própria identidade pelo fato de estarem entre dois mundos e se identificarem com outros filhos ouvintes de pais surdos que viveram experiências semelhantes.

Há também o termo KODA (*Kids of deaf adults* – Crianças de surdos), criado no final do século XX, nos Estados Unidos da América (EUA), por um grupo de surdos, com a finalidade de apoiarem-se mutuamente e promoverem atividades coletivas para seus filhos. Entretanto, diferentemente da instituição CODA, essa era restrita apenas aos surdos que tinham filhos ouvintes (ANDRADE, 2011).

Em relação à grafia da sigla ‘CODA’ (em maiúsculo) e ‘coda’ (em minúsculo), Silva (2016, p. 25) explica que “é empregada a sigla CODA usada com letras maiúsculas para referir-se à organização, em contraste com o termo de letras minúsculas, que se refere às pessoas”. Entretanto, percebemos, nos diversos trabalhos expostos, logo mais abaixo, que essa norma não é seguida pela maioria dos autores, visto que eles se utilizam da sigla CODA (em maiúsculo) tanto para se referirem à Organização CODA, quanto às pessoas que são filhas de pais surdos.

Ronice Müller de Quadros (2017, p. 227) - filha de pais surdos - afirma que: “quando os filhos ouvintes de pais surdos se identificaram como codas, houve o reconhecimento de uma identidade híbrida que fortaleceu os laços dos filhos com seus pais e estabeleceu uma relação de pertencimento à comunidade surda”. Nesse sentido, ao consideramos que nosso sujeito, **P**, ainda é criança e não pode se autodenominar ou se autodefinir como pertencente ao grupo de pais surdos (CODA), e emitir sua opinião em relação a isso, nesse trabalho, evitaremos o uso de siglas ao nos referirmos a ele.

Apesar de a articulação, nos EUA, entre as pessoas que têm pais surdos, ter se iniciado já há algum tempo – em 1983 – no Brasil, o I Encontro dos filhos e filhas de pais surdos, com o tema ‘Fiar e Desfiar’, ocorreu na cidade do Rio de Janeiro/RJ, somente em 2013; em 2014, o II Encontro, com o tema ‘Lembranças’, foi realizado em Belo Horizonte/MG; em 2015, o III Encontro, com o tema ‘Vi a mão’, ocorreu em Porto Alegre/RS; em 2016, o IV Encontro, com o tema ‘Cuidando um do outro’, foi no Rio de Janeiro/RJ, em 2017, o V Encontro ‘Experiências Cudas’ realizou-se também no Rio de Janeiro/RJ; em 2018, novamente no Rio de Janeiro/RJ, aconteceu o VI Encontro, cujo tema foi ‘Imaginário Coda’ (CODA BRASIL, 2018). Atualmente, a equipe organizadora já está divulgando o VII Encontro, ‘Reconstruindo e construindo pontes com o universo surdo’, que deverá ocorrer na cidade de Florianópolis/Santa Catarina, no mês de outubro de 2019.

Ao mencionar a importância desses encontros, com base nos estudos de Preston (1994), Quadros (2017, p. 64) ressalta que “[...] o encontro coda-coda, assim como o encontro surdo-surdo, é um acontecimento muito importante [...]. Apesar das histórias serem únicas e diversas, elas são também muito similares.”. A autora afirma também que esses encontros geram a “possibilidade de falar sem ter que explicar o fato de ser filho de pais surdos. [...] Com codas, isso se torna desnecessário.” (QUADROS, 2017, p. 64).

A respeito dos encontros realizados no Brasil, Quadros (2017, p. 65-66) declara que:

Esse encontro é esperado por cada um dos Cudas, pois é a oportunidade de voltarem para o ninho e contarem com pessoas que compartilham a língua e acultura dos surdos brasileiros e, em especial, compartilham a experiência de ser coda. [...] as experiências vivenciadas e compartilhadas de cada encontro constituem momentos únicos de interação que se estabelecem a partir do que é partilhado, do que é comum, do que é igual. Esse igual, apesar de ser diferente para cada um, é o que garante a relação de identidade entre os codas.

Maitê Maus da Silva (2016) – filha de pais surdos – avalia esses encontros como:

[...] uma oportunidade de socialização de experiências, e que tais sentimentos de estar à margem da maioria possam diluir-se durante e após o evento, pois essa é uma das possibilidades que os encontros oferecem aos que participam: eles passam a conhecer e se reconhecer com e no outro, o que também oportuniza dividir suas experiências pessoais e profissionais com seus semelhantes. (SILVA, 2016, p. 128).

Bull (2013) – filho de pais surdos – explica que da mesma forma que se torna impossível para o surdo desenvolver uma identidade surda sem conviver com a comunidade surda, os filhos de surdos passam pelo mesmo dilema. Nesse sentido, esse autor avalia como fundamental os encontros entre as pessoas que têm pais surdos. Contudo, inicialmente, desabafa o autor, que os pais surdos se sentiam traídos vendo seus filhos se reunirem, pois não

entendiam os motivos. Há, inclusive, o relato de um participante da pesquisa de Bull que conta que sua mãe (surda) uma vez lhe perguntou: "Por que você está tão envolvido com CODA? Eu sou uma má mãe?" (BULL, 2013, p. 8). Entretanto, a visão negativa desses encontros, a princípio, não foi apenas dos pais surdos que, de certa forma, não compreendiam os objetivos que calcavam tais encontros, mas dos próprios filhos ouvintes, conforme declara Bull (2013, p. 8): "Eu consigo me lembrar da minha própria resposta negativa depois de descobrir que tal organização existia. Minha reação inicial foi 'Que ousadia! Para quê?'". Contudo, ao participar ativamente desses encontros e perceber seu grau de importância para a sua vida e de seus colegas, filhos de pais surdos, o autor destaca que:

Nós estamos, todos nós, em uma jornada em busca de cura e plenitude. Para os codas, o conflito cultural e as lutas de identidade podem ser resolvidos. Eu posso apontar para qualquer número de histórias pessoais de codas que, independentemente da idade, gênero ou nacionalidade, vivenciaram um avanço altamente significativo e pessoal quando eles "se encontraram" novamente no CODA. A experiência de "voltar para casa" e "meu povo" são ecos de experiências que as pessoas têm quando elas finalmente encontram uma comunidade no Mundo Surdo. Para filhos/as de pais surdos que não se sentem totalmente conectados ao mundo ouvinte, que não se sentem totalmente parte do Mundo Surdo, há um terceiro lugar onde elas podem estar 100% conectadas, integradas e em casa: no CODA e com outros codas. (BULL, 2013, p. 8<sup>13</sup>).

Depoimentos como este, relatado por Bull (2013), nos levam a refletir e a valorizar esses encontros entre ouvintes que têm pais surdos, uma vez que isso lhes dá a oportunidade de conviver com o outro que é igual em sua diferença. No entanto, nosso sujeito **P**, pelo fato de ainda ser criança, não teve o privilégio de conviver com seus pares, ou seja, com outros filhos ouvintes de pais surdos que, de certa forma, se tornam um tanto mais iguais a ele do que os ouvintes que têm pais ouvintes.

A partir de um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); no Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT)<sup>14</sup>, no Sistema de Información Científica Redalyc<sup>15</sup>; bem como em alguns periódicos conceituados, dos últimos dez anos (2007-2017), encontramos os seguintes estudos sobre os filhos de pais surdos:

---

<sup>13</sup> Todas as traduções são nossas.

<sup>14</sup> Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=coda&type=AllFields&page=5http://www.redalyc.org/home.oa>

<sup>15</sup> Sistema de Información Científica Redalyc Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal Universidad Autónoma del Estado de México Versión 2.2 beta, 2015: [redalyc@redalyc.org](mailto:redalyc@redalyc.org).

Quadro 2: Estudos nacionais sobre filhos de pais surdos

| <b>Natureza</b> | <b>Título do trabalho</b>                                                                                                                                                                | <b>Autores</b>                            | <b>Ano</b> | <b>Fonte</b>                                    |
|-----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|------------|-------------------------------------------------|
| 1. Capítulo     | CODAs brasileiros: Libras e Português em zonas de contato.                                                                                                                               | Ronice M. de Quadros e Mara Masutti       | 2007       | Livro                                           |
| 2. Dissertação  | Identidade de filhos ouvintes quando os pais são surdos: uma abordagem sociológica sobre o processo de socialização.                                                                     | Pablo Regis Andrade                       | 2011       | CAPES                                           |
| 3. Artigo       | Crescer bilíngue: as crianças ouvintes filhas de pais surdos.                                                                                                                            | Joana Rita da Silva Conde e Sousa         | 2012       | Exedra Revista Científica. ESEC                 |
| 4. Artigo       | Uma análise do fenômeno “Alternância de línguas” na fala de bilíngues intermodais (Libras e Português).                                                                                  | Aline N. Sousa e Ronice Müller de Quadros | 2012       | Revista Virtual de Estudos da Linguagem (ReVEL) |
| 5. Dissertação  | Narrativas de crianças bilíngues bimodais.                                                                                                                                               | Bruna Crescêncio Neves                    | 2012       | CAPES                                           |
| 6. Artigo       | Gestuar e Ouvir: divergências e convergências entre os CODA licenciados em Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa e os não-CODA licenciados em Língua Gestual Portuguesa. | Luísa Gonçalves                           | 2012       | Exedra Revista Científica. ESEC                 |
| 7. Dissertação  | Nascidos no silêncio: as relações entre filhos ouvintes e pais surdos na educação.                                                                                                       | Osmar Roberto Pereira                     | 2013       | CAPES                                           |
| 8. Dissertação  | Aquisição da linguagem oral e de sinais por uma criança ouvinte filha de pais surdos: conhecendo caminhos                                                                                | Michelle Melo Gurjão                      | 2013       | CAPES                                           |
| 9. Dissertação  | A aquisição da Libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda em um contexto multilíngüístico: um estudo de caso.                                                                      | Eliziane M. Streiechen                    | 2014       | CAPES                                           |
| 10. Dissertação | Intérpretes Cotas: Construção de identidades                                                                                                                                             | José Carlos Ferreira Souza                | 2014       | CAPES                                           |
| 11. Dissertação | Codas tradutores e intérpretes de língua de sinais brasileira: percurso para o profissionalismo                                                                                          | Maitê Maus da Silva                       | 2016       | CAPES                                           |
| 12. Livro       | Línguas de herança: língua brasileira de sinais                                                                                                                                          | Ronice Müller de Quadros                  | 2017       | Livro                                           |

Fonte: A autora

No quadro a seguir, constam oito estudos internacionais realizados entre 2007 a 2017.<sup>16</sup>

Quadro 3: Estudos internacionais sobre filhos de pais surdos

| NATUREZA  | TÍTULO DO TRABALHO                                                                                                                                                                                                                                                                                  | AUTORES                                                                                                    | ANO  | FONTE                                               |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-----------------------------------------------------|
| 1. Artigo | <i>Bimodal bilingualism</i><br>(Bilingue Bimodal)                                                                                                                                                                                                                                                   | Karen Emmorey;<br>Helsa B. Borinstein;<br>Robin Thompson;<br>Tamar H. Gollan                               | 2008 | <i>Bilingualism:<br/>language and<br/>cognition</i> |
| 2. Artigo | The Source of Enhanced Cognitive Control in Bilinguals: Evidence From Bimodal Bilinguals<br><br>(A fonte do controle cognitivo realçado nas evidências bilíngues dos bilíngues bimodais)                                                                                                            | Karen Emmorey;<br>Gigi Luk;<br>Jennie E. Pyers;<br>Ellen Bialystok                                         | 2008 | Association for Psychological Science               |
| 3. Artigo | The Face of Bimodal Bilingualism: Grammatical Markers in American Sign Language Are Produced When Bilinguals Speak to English Monolinguals<br><br>(A face do bilinguismo bimodal dos marcadores gramaticais na Língua de Sinais Americana é produzida quando os bilíngues falam inglês monolingual) | Jennie E. Pyers;<br>Karen Emmorey                                                                          | 2008 | Association for Psychological Science               |
| 4. Livro  | <i>Hearing, mother father deaf: hearingpeople in deaf families</i>                                                                                                                                                                                                                                  | Michele Bishop;<br>Sherry L. Hicks                                                                         | 2008 | Livro                                               |
| 5. Artigo | <i>The Experiences of Cypriot Hearing Adults With Deaf Parents in Family, School, and Society</i><br><br>(As experiências de cipriotas ouvintes adultos com pais surdos na família, na escola e na sociedade)                                                                                       | Kika Hadjidakou;<br>Despina Christodoulou;<br>Eleni Hadjidemetri;<br>Maria Konidari;<br>Nicoletta Nicolaou | 2009 | <i>Oxford University Press</i>                      |
| 6. Artigo | <i>Deaf Family Issues: CODAS and Identity</i><br><br>(Problemas de famílias surdas: CODAS e Identidade)                                                                                                                                                                                             | Thomas H. Bul                                                                                              | 2013 | <i>Reach Canada</i>                                 |
| 7. Livro  | <i>The Experiences of Hearing Young-Adults Growing Up In Deaf-Parented Families in Gauteng</i><br><br>(As experiências de jovens adultos ouvintes crescendo em famílias de pais surdos em Gauteng)                                                                                                  | Nomfundo Moroe                                                                                             | 2013 | Livro                                               |

<sup>16</sup> Por não estarem condizentes com nossos objetivos, alguns dos trabalhos deste quadro não foram citados no corpo do texto. Informamos, também, que seis dos autores, elencados nos quadros 2 e 3, são filhos de pais surdos, são eles: Ronice M. de Quadros, Osmar Roberto Pereira, Maitê Maus da Silva e José Carlos Ferreira Souza (Nacionais); Sherry L. Hicks, Thomas H. Bul (Internacionais).

continua

| NATUREZA  | TÍTULO DO TRABALHO                                                                                                                                                                                                                              | AUTORES                                          | ANO  | FONTE                    |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|------|--------------------------|
| 8. Artigo | Differentiation in language and gesture use during early bilingual development of hearing children of Deaf parentes<br><br>(Diferenciação em linguagem e o uso do gesto durante o desenvolvimento bilíngue de crianças ouvintes de pais surdos) | Laura Kanto; Marja-Leena Laakso; Kerttu Huttunen | 2015 | <i>Journal Cambridge</i> |

Fonte: A autora

Somam-se ao todo vinte pesquisas, sendo doze nacionais e oito internacionais, sobre as pessoas ouvintes filhas de pais surdos. Esse número revela a incipiência em pesquisas nessa área, principalmente, quando os dados mostram que, no Brasil, há cerca de 5,7 milhões de pessoas surdas ou com algum tipo de deficiência auditiva<sup>17</sup> (BRASIL, 2014). E, ao considerarmos que os surdos têm conquistado cada vez mais o seu espaço na sociedade - conseguindo usufruir direitos tais como: estudar com a mediação de intérpretes de Libras; ter empregos fixos; entender os programas televisivos; votar nas eleições; ter acesso aos programas de diversões (shows, esportes, teatro, viagens etc.) - muitos deles têm constituído famílias, aumentando, conseqüentemente, o número de ouvintes, cujos pais são surdos.

Algumas pesquisas, como a de Lane (1992), Wrigley (1996) e Quadros (1997), apontam que a maioria dos surdos, mesmo casados entre surdos, possui uma chance de 90 a 95% de gerarem filhos ouvintes. Bull (2013) aponta que nos Estados Unidos as estatísticas indicam que aproximadamente 90% das crianças surdas são nascidas em famílias em que os pais são ouvintes. Esses dados desconstroem a crença de que todos os surdos podem gerar, exclusivamente, filhos surdos, exceto os casos de hereditariedade.

Grande parte dos estudos, elencados nos quadros acima, foca a identidade, a cultura e/ou as questões linguísticas dos filhos ouvintes de pais surdos. Essas pesquisas se justificam pelo fato de que esses sujeitos, em sua maioria, serem considerados bilíngues e biculturais<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> Para a comunidade surda brasileira, existe uma diferença entre os termos ‘deficiente auditivo’ e ‘surdo’. O primeiro “apresenta uma perspectiva técnica, clínica, médica, terapêutica. Não é errado usar a expressão. Os médicos não dizem ‘você é surdo’, eles dizem ‘você é deficiente auditivo profundo’, este é um termo técnico. Surdez é, também, uma expressão técnica. *Surdo*: apresenta uma perspectiva socioantropológica, uma definição social. Os surdos se identificam como surdos” (QUADROS, 2018)..

<sup>18</sup> Quando falamos da cultura surda, nos referimos às práticas singulares e a certos elementos que fazem parte da vida das pessoas surdas e conseqüentemente dos filhos ouvintes dessas pessoas. Alguns elementos que podemos citar, por exemplo, são: a Libras – Língua oficial da comunidade surda brasileira – Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002); campanha luminosa; legenda na televisão em tempo integral; sensor de choro para bebês; piadas, arte, músicas e livros em língua de sinais; entre outros. Esses elementos podem tornar a vida familiar das crianças que têm pais surdos diferente daquelas que têm pais ouvintes. A questão visual, por

Eles adquirem, natural e simultaneamente, as duas línguas envolvidas em seus contextos familiares: a língua oficial do país – falada pelas pessoas com as quais eles convivem (parentes, vizinhos, amigos, professores etc.), mais a língua de sinais – utilizada pelos pais surdos, conforme afirma Bishop e Hicks (2008, p. 3) “A maioria das crianças, sejam elas ouvintes ou surdas, que aprendem a língua de sinais, tornam-se bilíngues desde que adquiram a língua oral do ambiente”.

De acordo com Sousa (2012, p. 403), “as crianças ouvintes que crescem em famílias surdas estão rodeadas por, pelo menos, duas línguas: a língua oral e a língua gestual. Desta forma, estas crianças crescem em ambiente bilíngue e bicultural”. Melo (2015, p. 88) também enfatiza que os filhos ouvintes de pais surdos “são pessoas bilíngues e biculturais, pois dominam duas línguas e vivem entre duas culturas”. Por esse ângulo, Quadros (2017, p. 66) ressalta que “a geração dos filhos ouvintes de pais surdos é a única que têm a experiência de herdar a língua e a cultura surda e, ao mesmo tempo, herdar a língua e a cultura ouvinte”.

Entretanto, os pais dos participantes, eleitos pelos pesquisadores, nesses trabalhos (dispostos nos Quadros 2 e 3), sem exceção, se comunicam por meio da língua de sinais e/ou são oralizados<sup>19</sup>. A questão que ficará em suspenso é: e quando os pais não conhecem a língua de sinais? Não encontramos nenhuma pesquisa que trate da comunicação, identidade, cultura e escolaridade de sujeitos inseridos em famílias com esse perfil. Portanto, é preciso salientar que essa pesquisa ou aquelas já realizadas por outros estudiosos, não esgota ou esgotaram a temática, restando ainda inúmeras possibilidades de outras questões a serem exploradas dentro desse campo tão promissor às futuras pesquisas.

---

exemplo, é um artifício importante para a realização da comunicação em língua de sinais. Quadros (2017), com base nos estudos de Preston (1994), explica que o estabelecimento prologado do olhar faz parte da comunicação surda e o fato de os filhos ouvintes conviverem com seus pais surdos faz com que eles também se apropriem dessa cultura. Assim, muitas vezes, quando eles estão somente entre ouvintes, precisam aprender a se dissociar dessa cultura para não serem mal interpretados e colocados em situações desconfortáveis. O olhar prolongado entre duas pessoas ouvintes pode ser interpretado como uma forma de seduzir, paquerar etc. Já, entre surdos é apenas um elemento que faz parte da comunicação. Nesse sentido, podemos entender que a língua de sinais é a base que fundará e marcará toda a cultura e será responsável também pela formação da(s) identidade(s) das pessoas surdas e, conseqüentemente, dos filhos dessas pessoas, pois, “as línguas estão intrinsicamente ligadas às identidades dos codas” (QUADROS, 2017, p. 72). De acordo com essa autora, “A diferença marcada pela língua é transposta pela cultura surda em um contexto multilíngue e, portanto, multicultural, que dá tons às interações discursivas e socioculturais dessas pessoas” (QUADROS, 2017, p. 69). No capítulo IV, explicaremos algumas características próprias da estrutura sintática da LS, as quais diferem significativamente da LP. Isso facilitará nossa compreensão sobre a cultura linguística dos filhos ouvintes quando esses estão expostos no mesmo ambiente que seus pais surdos.

<sup>19</sup> Os surdos que passaram pela metodologia oralista e conseguiram desenvolver a fala, mesmo diante das dificuldades de articulação de alguns fonemas, são considerados oralizados.

## 2.2 OUVINTES FILHOS DE SURDOS: IDENTIDADES DE FRONTEIRA ‘ENTRE’ CULTURAS DIFERENTES

Ao percebermos que o foco dos pesquisadores, elencados nos quadros 2 e 3, concentrou-se especialmente na formação da identidade e na linguagem dos ouvintes filhos de pais surdos, passamos a apontar os principais resultados dessas discussões, acerca desses aspectos. Primeiramente, nesse tópico, discorreremos sobre a identidade, destacando também as diversas responsabilidades que alguns ouvintes assumem quando seus pais são surdos e, em seguida, elencamos os achados dos autores sobre as questões de linguagens, ou seja, a(s) língua(s) utilizada(s) por eles e, finalmente, incluiremos as discussões sobre a escolaridade dos filhos de pais surdos, expostas nos trabalhos desses autores.

Hadjikakou et al. (2009) realizaram uma pesquisa com dez ouvintes adultos, entre 21 e 30 anos de idade, de ambos os sexos (4 homens e 6 mulheres), filhos de pais surdos. Moroe (2013) também desenvolveu um estudo em que os participantes eram dois homens e oito mulheres, com idades entre 21 e 40 anos. Em ambas as pesquisas, os participantes tinham diferentes profissões e graus de escolaridade e o objetivo dos pesquisadores foi o de investigar as experiências vivenciadas na família, na escola e na sociedade pelas pessoas ouvintes que tinham pais surdos. Tanto o estudo de Hadjikakou et al. (2009) quanto de Moroe (2013) revelaram que os filhos ouvintes de pais surdos, participantes das pesquisas, desenvolveram uma identidade bicultural, pelo fato de conviverem entre dois ‘mundos’ diferentes, o ‘mundo surdo’ e o ‘mundo ouvinte’.

Andrade (2011), na tentativa de entender a diferença entre o modo como os filhos de surdos se identificam e o modo como a sociedade os identifica, com base em Goffman (1988), destaca dois conceitos identitários: o pessoal e o social. No primeiro, encontram-se as relações que o indivíduo estabelece com as coisas e a sua auto identificação; já, na identidade social, estão presentes os elementos e as expectativas dos outros em relação ao seu ‘eu’, pois,

A identidade (entendida como a maneira por meio da qual me vejo e sou visto pelos outros) nunca é uma construção individual, ao contrário, é um conceito que precisa do outro para ser referendado, ou seja, só adquire sentido a partir da interação. Na identidade, as dimensões pessoais e coletivas estão interligadas. (OLIVEIRA, 2007, p. 74).

O indivíduo, ao ‘passar’ entre essas diferentes identidades, poderá desenvolver uma espécie de identidade deteriorada que é aquela carregada de estigmas por se afastar do padrão de normalidade ditado pela sociedade (GOFFMAN, 1988). Esse autor, ao se aprofundar no

conceito de ‘estigma’, explica que a pessoa estigmatizada “é aquela que possui um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser – incluído, ou seja, é caracterizada como portadora de um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem.” (GOFFMAN, 1988, p. 6).

Os achados da pesquisa de Andrade (2011) revelam que os ouvintes, filhos de surdos, se tornam sujeitos de dois meios, o de ser surdo, vistos por meio das experiências maternas e paternas; e o de ser ouvinte, pelas implicações que a audição lhes conferem dentro de casa e, conseqüentemente, dentro da tal normalidade, desenvolvendo, assim, uma identidade de fronteira ou ainda, conforme indagado por Souza (2014, p. 48), “poderiam esses ouvintes filho de surdos desenvolver uma terceira identidade derivada das duas esferas ‘surda’ e ouvinte’?” Com base em Hall (2006), o autor postula que:

A construção da identidade pessoal do Coda a partir do espaço ocupado entre o universo ouvinte e o universo surdo. As relações que ocorrem como resultado desse encontro podem gerar uma caracterização da identidade de forma que as questões culturais desses grupos poderão gerar identidades fragmentadas. (SOUZA, 2014, p. 98).

Sousa (2012), ao investigar o percurso de vida de um grupo de dez filhos ouvintes de pais surdos – sendo cinco portugueses e cinco catalães - enfatiza que “este grupo pertence a uma maioria ouvinte, mas também pertence a uma minoria surda, constituindo por si só uma minoria dentro de uma outra.” (SOUSA, 2012, 402). Essa autora não estende seus estudos na compreensão da construção da identidade. Ela se debruça sobre as questões do bilinguismo e do biculturalismo, pois, para ela, “esta questão das línguas é extremamente relevante, pois a língua gestual e a língua oral estiveram sempre presentes no crescimento linguístico e cultural de uma criança ouvinte filha de pais surdos, o que acaba por moldar a identidade CODA.” (SOUSA, 2012, p. 403).

Para Neves (2012), a língua é instrumento de formação da identidade e falar uma língua que não é completamente natural pode afetar profundamente o desenvolvimento da criança, dependendo de fatores, tais como o nível de educação dos pais, a proficiência na língua dominante, os fins pelo qual a segunda língua é usada, como a comunidade assume a segunda língua.

Gonçalves (2012) explica que os filhos ouvintes de pais surdos crescem em um ambiente bilíngue (língua oral e língua gestual) e bicultural (cultura nativa e cultura dos surdos), o que terá um impacto significativo no seu desenvolvimento, criando uma terceira identidade, situada no permeio da identidade surda e identidade ouvinte.

Bull (2013, p. 1) também explica que crianças, criadas em uma família bilíngue e bicultural, onde um ou ambos os pais são surdos, sofrem um conflito de identidade e se perguntam: “sou ouvinte ou sou surda”? Para o autor,

A identidade cultural e pessoal de alguém é uma etapa de desenvolvimento importante, e as experiências de vida dessas crianças ouvintes têm efeito na dinâmica familiar. Cotas (filhos/as ouvintes de adultos surdos) podem sentir-se em conflito, marginalizados, sozinhos, ou diferentes ao crescerem ouvindo no Mundo Surdo. Infelizmente, entender e aceitar essa diferença não ocorre com frequência até a fase adulta quando se encontra em comunidade com outros “como eu”. (BULL, 2013, p. 1, tradução nossa).

Sousa e Quadros (2012, p. 332), ao investigarem a alternância da língua portuguesa oral com a língua de sinais brasileira, na fala de uma criança e de um adulto, ambos ouvintes e filhos de surdos, explicam que o uso da alternância de línguas para esses sujeitos “se dá preferencialmente para cumprir funções discursivas e sociais tais como demarcar identidade [...]”.

Para Gurjão (2013, p. 40):

[...] a estruturação da identidade dos ouvintes filhos de surdos emergirá das práticas cotidianas que se estabelecem dentro de um hábito no qual estão presentes comunicação, língua de sinais, representação da surdez, aprendizado da língua oral, da transferência de estigma e percepção de uma identidade da diferença entre surdos e ouvintes.

Souza (2014) – filho de pais surdos – ao buscar compreender como se estabelece o perfil profissional de oito tradutores/intérpretes de Libras, filhos de pais surdos, descobriu que 100% dos seus participantes se auto definem como surdo/ouvinte, e não como surdos ou ouvintes apenas, ou seja, “o filho de surdos não se considera totalmente ‘ouvinte’, ao mesmo tempo em que não se vê totalmente como surdo.” (SOUZA, 2014, p. 109-110). De acordo com o autor:

Os filhos ouvintes de pais surdos não estão apenas entre fronteiras; assim como a metáfora do barco que navega no encontro de dois rios, os Cotas também estão no centro, ou seja, eles — e eu me incluo — também têm sua própria identidade. Não somos surdos nem ouvintes, ao mesmo tempo em que somos os dois [...] É essa condição de identidade que faz parte tanto de um lado como de outro, sem deixar de ‘ser’. É essa singularidade que faz parte de cada Coda. Esta pode ser a deslumbrante construção das identidades dos Cotas. (SOUZA, 2014, p. 127-128).

Streichen, Cruz e Krause-Lemke (2015), ao discutirem a cultura, identidade e escolarização de um ouvinte (40 anos de idade), filho de pais surdos, postulam que uma

pessoa ouvinte, filha de pais surdos, pode tornar-se um ouvinte diferente dos outros, por apresentar identidade ‘surda’ e, ainda, diferente dos surdos por ter experiências auditivas. E o fato desses sujeitos conviverem com duas culturas distintas, surda e ouvinte, em seu cotidiano, pode desencadear situações embaraçosas e conflitantes. Esses autores afirmam também que: a maioria dos filhos ouvintes que têm pais surdos torna-se bilíngue e, inevitavelmente, intérprete de seus pais; a língua de sinais, muitas vezes, torna-se a primeira língua (L1) dessas pessoas; o fato de participarem ativamente da cultura de seus pais acabam internalizando e, conseqüentemente, praticam tais culturas de forma natural em seu cotidiano; alguns podem passar por conflitos de identidade por não saberem a qual comunidade realmente pertencem ou se identificam melhor, visto que ora preferem estar entre surdos, ora entre ouvintes; um dos principais desafios enfrentados por eles é o olhar curioso e/ou preconceituoso da sociedade em relação aos pais surdos e o excesso de responsabilidades com os irmãos mais novos. O estudo revela, ainda, que essas pessoas podem apresentar problemas relacionados às questões emocionais, sociais, escolares e outras (STREIECHEN; CRUZ; KRAUSE-LEMKE, 2015, p. 90-91).

Silva (2016, p. 118), em sua pesquisa de mestrado, cujo objetivo foi o de buscar uma reflexão acerca da trajetória percorrida pelo filho ouvinte de pais surdos, para se tornarem tradutores e intérpretes de Libras, enfatiza que “pode-se conceber que os Codas viveram e vivem em meio à cultura surda, sendo influenciados direta e indiretamente na construção de sua identidade e visão de mundo”.

Em seu livro *Língua de herança: língua brasileira de sinais*, Quadros (2017), que colheu a história de seis filhos(as) de pais surdos brasileiros(as), incluindo a sua própria história, como filha de pais surdos, cita diversos elementos que unem os filhos de pais surdos, demonstrando o apreço que os entrevistados têm pela língua de sinais, uma vez que ela (essa língua) constitui e desempenha papel fundamental na construção da identidade desses sujeitos. Vejamos a seguir o depoimento da própria autora:

Depois de realizar essas conversas, percebi o quanto existe uma identidade comum entre todos os filhos de pais surdos, incluindo a mim, filha de pais surdos. Apesar de cada história ser única, temos muito em comum. O fato de crescermos em uma família que usa a língua de sinais e que não ouve a língua portuguesa nos une. As experiências com uma língua que é visuocorporal, paralelamente com uma língua fonocêntrica (oral-auditiva e escrita), nos conectam. A relação com uma comunidade surda, que é diferente da comunidade ouvinte à qual nós também pertencemos, nos une. Os olhares estigmatizados por parte dos outros (os ouvintes), com os quais nos deparamos ao longo da vida, nos unem. A mútua compreensão das histórias e dos sentimentos envolvidos, mesmo sendo únicos, nos une. O fato de nos darmos conta de que é importante voltarmos para nossa língua, não porque seja melhor, mas simplesmente porque é nossa língua, nos une. (QUADROS, 2017, p. 144).

Sobre a formação da identidade dos filhos de pais surdos, Skliar e Quadros (2000, p. 23-24) explicam que:

As identidades dessas crianças desenvolvem-se em meio a surdos adultos e, também, a ouvintes adultos. Aí reflete-se a contradição na formação da identidade desses ‘ouvintes’, ao mesmo tempo em que essas crianças desenvolvem experiências essencialmente visuais, e desenvolvem experiências auditivas. E o fato delas terem acesso às experiências auditivas enquanto ouvintes, tornam-nas diferentes dos surdos colocando-as a parte da comunidade de forma sutil [...]. Por outro lado, temos um tipo de ‘ouvinte’ que diferencia-se dos outros ‘ouvintes’, pois apesar dos filhos de pais surdos serem ouvintes, eles têm a experiência visual adquirida juntamente à comunidade surda e seus familiares.

Desse modo, o ouvinte filho de surdos incorpora certos padrões sociais na formação da identidade e o que não está de acordo com este padrão torna-se estranho e distingue-se do outro, conforme afirma Woodward (*apud* HALL, 2006, s/p) “[...] nossa identidade ao mesmo tempo em que é nossa, é dos outros”. A definição que os outros fazem do ‘eu’ tem muito mais efeito do que a forma como esse ‘eu’ se autodefine. E o fato de um indivíduo se diferenciar em um grau maior daquilo que é aceitável dentro de uma comunidade ou de um grupo, pode afetar drasticamente aquele que é apontado como o diferente.

Para Tomaz Tadeu da Silva (2002, p. 66), “diferença não tem nada a ver com o diferente. A redução da diferença ao diferente equivale a uma redução da diferença à identidade”. Ao afirmar que os termos desigualdade e exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada, Sousa Santos (1999, p. 2), destaca que no primeiro “a pertença dá-se pela integração subordinada, enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão”. Nesse panorama, o autor explica que:

A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está em baixo está dentro e a sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta num sistema de igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio da exclusão: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está em baixo, está fora. Estes dois sistemas de hierarquização social, assim, formulados, são tipos ideais, pois que, na prática, os grupos sociais inserem-se simultaneamente nos dois sistemas, em combinações complexas. (SOUSA SANTOS, 1999, p. 2).

Moreira e Candau (2003, p. 157), com base em McCarthy (1998), entendem diferença como “o conjunto de princípios que têm sido empregados nos discursos, nas práticas e nas políticas para categorizar e marginalizar grupos e indivíduos”. Em relação aos termos ‘igualdade’ e ‘diferença’, Candau (2003, p. 27), explica que: “não se deve contrapor igualdade à diferença. A igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se

opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o ‘mesmo’, à ‘mesmice’”. A autora enfatiza que:

O que estamos querendo trabalhar e, ao mesmo tempo, a negação da padronização e também a luta contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos/as. No entanto, esses todos/as não são padronizados, não são ‘os/as mesmos/as’. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade. (CANDAU, 2003, p. 27).

Nessa mesma linha de raciocínio, Tomaz Tadeu da Silva (2002, p. 66) também desmistifica a oposição do senso comum entre diferença e igualdade, ao declarar que “não é verdade que só pode diferir aquilo que é semelhante. É justamente o contrário: só é semelhante aquilo que difere”.

É na perspectiva da desigualdade e não da diferença que tanto surdos quanto seus filhos ouvintes são visualizados pela sociedade. Os surdos são percebidos apenas como uma ‘orelha’ que não funciona, e não como pessoas dotadas de habilidades, desejos e sonhos, assim como qualquer outra pessoa. E os ouvintes, filhos de pais surdos, por sua vez, ao passarem pelo estigma de ter pais ‘deficientes’, também são considerados como desiguais, pois fogem ao padrão de pertencerem a uma família ‘normal’, em que todos são ouvintes, conforme mencionado por Gurjão (2013, p. 39): “Os filhos recebem uma identidade social que contém elementos que fazem parte da representação sobre os pais. Neste sentido, existe não apenas um compartilhamento de valores sociais e morais, mas do significado de ‘não-normal’ que os surdos receberam”.

O maior desafio dos surdos, e também de seus filhos ouvintes, é que essa perspectiva não é somente das pessoas distantes, daquelas com quem eles não têm contato, mas concentra-se, principalmente, dentro de suas próprias famílias que, ao acreditarem na sua incapacidade, tentam impedi-los de educarem e conviverem com seus filhos no dia a dia.

Essa perspectiva, esse jeito torto de alguns familiares conceberem a surdez, é denunciada na história de Pereira, O. (2013) – filho de pais surdos – que, em sua pesquisa de mestrado, buscou apresentar a sua relação e de mais três pessoas ouvintes com seus pais surdos. Esse autor denuncia que, aos três anos de idade, foi separado de seus pais por serem surdos. Assim, seus tios, apoiados na Lei Federal nº 3.071/1961 (BRASIL, 1961), que, em seu Artigo 5º, estabelecia que: “são absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil [...] os surdos-mudos, que não puderem exprimir sua vontade”, levaram-no para morar com eles, com a desculpa de que a escola era mais próxima do lugar onde eles

residiam. Sua mãe, com receio de perder seu lugar, sempre lhe fazia a mesma pergunta: “quem é sua mãe, eu ou a sua tia?” A resposta também era sempre a mesma: “É você, mamãe.” (PEREIRA, O., 2013, p. 17). Quando Osmar R. Pereira tinha dúvidas, em relação a diversos assuntos, quase sempre recorria aos seus parentes (tios, primos, avós), ao invés de perguntar aos pais. Isso ocorria porque havia uma forte influência desses parentes na sua vida e na de seus pais. Sua mãe se irritava muito com essa intromissão, pois sentia que sua autonomia era totalmente desrespeitada.

Em relação às responsabilidades que os filhos ouvintes assumem em seus lares, pelo fato de os pais serem surdos, Quadros e Masutti (2007), Andrade (2011), Pereira, O. (2013), Streiechen, Cruz e Krause-Lemke (2015) explicam que, muitas vezes, esses filhos precisam assumir certas responsabilidades desde crianças, pois, “para as famílias surdas, os CODAs são vistos como possíveis ‘pontes’ entre os mundos surdo e ouvinte.” (QUADROS; MASUTTI, 2007, p. 261).

Sobre essa questão, Streiechen, Krause-Lemke e Cruz (2015) explicam que é preciso levar em conta que o fluxo de informações de uma família, em que todos são ouvintes, é muito maior do que naquela em que há surdos, especialmente quando esses surdos são os provedores da família, os pais. Ao corroborarmos as ideias desses autores, enfatizamos que, na maioria das vezes, o único canal de informação e interação com o mundo sonoro que os pais surdos têm, são os filhos ouvintes. E se os filhos não tiverem disposição para repassar tudo o que ouvem na vida social ou na mídia, os pais podem ficar à mercê de uma ignorância funcional.

As revelações de Pereira, O. (2013), em relação às atribuições e responsabilidades que os filhos ouvintes precisam assumir diante dos pais surdos, são as mesmas enfrentadas pelos participantes dos demais pesquisadores, tais como Sousa (2012), Souza (2014), Streiechen, Cruz e Krause-Lemke (2015), Quadros (2017), entre outros. Se os pais ficam doentes, eles é que chamam alguma pessoa adulta para levá-los ao hospital; acompanham-nos ao supermercado, aos consultórios médicos, ao banco, à farmácia etc., conforme Silva (2016, p. 34):

[...] interpretava/interpreto para meus pais, em diversas situações do cotidiano: assistindo novela, durante conversas em família, em consultas médicas, na escola, e também em situações mais formais como no trabalho, em negociações bancárias e até mesmo em formaturas.

Pereira, O. (2013), por exemplo, revela que, para desbloquear um cartão de crédito, precisou fingir ser o próprio pai, visto que o desbloqueio só poderia ser realizado pelo titular

da conta bancária, e via telefone. E o pai sendo surdo, não poderia falar ao telefone. O maior receio dos parentes ouvintes era de que a surdez dos pais pudesse prejudicar o desenvolvimento da fala e da alfabetização de Pereira, O. Entretanto, ele afirma que a convivência com seus pais surdos, bem como, a aprendizagem da língua de sinais, resultaram em uma profissão como professor/intérprete de Libras, a qual ele exerce com muita satisfação.

Silva (2016) relata que sua função de mediar a comunicação entre surdos e ouvintes ocorria, além da escola, do trabalho etc. também nas associações de surdos “vivendo em um mundo, por vezes, silencioso, outras vezes, silenciado, que, junto às associações [...], onde a cultura surda se constitui, já que é nesses momentos que acontecem as interações, as trocas de informações [...]” (SILVA, 2016, p. 117).

A participação assídua dos filhos ouvintes de surdos nas associações de surdos tem como principal objetivo “‘ajudar’ os pais a terem mais acesso na sociedade.” (SILVA, 2016, p. 117). Percebemos assim, uma atitude mesclada de empatia e desejo dos filhos ouvintes, que lutam e participam dos movimentos surdos, para que seus pais possam usufruir de seus direitos. Dessa forma, “os Codas tornam-se ‘intérpretes’ da comunidade surda, sendo a ‘voz’ dos surdos, sentindo e transmitindo toda luta e angústia de uma comunidade.” (SILVA, 2016, p. 117).

O exercício de interpretar para os pais está entre o aspecto de maior negatividade denunciada pelos participantes desses pesquisadores, ocasionando amadurecimento rápido e perda de parte da infância. Destacamos, a seguir, dois depoimentos dos participantes de Sousa (2012) e de Streiechen, Cruz e Krause-Lemke (2015) que ilustram essa realidade: “Eu era apenas uma criança e não se passa a infância como qualquer outra criança, a minha infância foi a pensar nos meus pais, a protegê-los a ajudá-los, tem que ir ao médico, tem que falar na escola e quem traduzia era eu” (Inês) (SOUSA, 2012, p. 408). “[...] havia muita exigência da sociedade. Por eu ser ouvinte tinha que entender meus pais como se eu fosse responsável por eles. Meus pais eram muito dependentes de mim” (R) (STREIECHEN; CRUZ; KRAUSE-LEMKE, 2015, p. 41).

Osmar R. Pereira (2013) declara que, desde os cinco anos de idade, interpretava telejornais, filmes entre outros programas televisivos que interessassem aos pais. “O que ele falou?” Era a pergunta frequente dos pais a Osmar R. Pereira. Porém, diferentemente de outros ouvintes, que concebem o exercício da interpretação como um fardo que lhes tira a oportunidade de usufruir de suas infâncias, Pereira, O. (2013) afirma que gostava disso, pois, se sentia importante e, atualmente, continua interpretando para a esposa que também é surda. Como ponto negativo dessa ação, ele desabafa que: “nas reuniões de pais realizadas pela

escola, eu ficava com as mães, pais e professores ouvindo os relatórios de cada um de nós, enquanto meus colegas estavam brincando na quadra”. Sua visão sobre essas tarefas é a de que:

Os filhos de pais surdos, ao se depararem com um mundo não acessível para a pessoa surda, acabam tendo que acompanhar os pais em locais em que uma criança não teria a necessidade de ir, além de ter acesso à informações que não lhes são ‘convenientes’ [...]. Saber o saldo bancário do pai ou da mãe, ligar para um parente para avisá-lo sobre um problema grave de saúde ou assistir a uma reunião de pais e professores não deveriam, necessariamente, ter a participação de uma criança. Entretanto, no caso dos CODA, isso é comum, o que lhes dá (entre os quais eu me incluo), uma responsabilidade precoce. (PEREIRA, O., 2013, p. 61).

Por vezes, revela Pereira, O. (2013) que os papéis, entre pais surdos de filhos ouvintes, podem se inverter. Para comprovar isso, ele relembra a seguinte experiência: quando ele estava com quatorze anos de idade e sua mãe com cinquenta e oito, ela saiu para visitar uma amiga e já passavam das vinte e duas horas quando ela retornou. As ruas eram escuras e ele ficou muito preocupado. Assim que ela chegou, Osmar R. Pereira, muito irritado, disse-lhe: “onde já se viu, uma senhora da sua idade andando na rua há esta hora? É perigoso, você é surda [...]” (PEREIRA, O., 2013, p. 61). A mãe ficou envergonhada e lhe prometeu nunca mais repetir isso. Com o seu pai, as preocupações eram as mesmas, mas como ele era mais severo, Pereira, O. não se atrevia a falar da mesma forma com que falava com sua mãe. “Era sempre comum ouvirmos que somos filhos de pessoas com deficiência e que teríamos a missão de cuidar de nossos pais.” (PEREIRA, O., 2013, p. 99).

Para melhor ilustrar essa responsabilidade dos filhos ouvintes com seus pais surdos, Pereira, O. traz o seguinte depoimento de Herminose, uma das participantes de sua pesquisa:

Enquanto minhas amigas brincavam de casinha, eu estava cuidando dos meus pais. Enquanto as meninas estavam paquerando e namorando, eu estava cuidando dos meus pais [...] tudo eu tinha que saber. Como eu ia dizer pra minha mãe não assinar um documento se eu não sabia do que se tratava o documento? (Hermiose). (PEREIRA, O., 2013, p. 99).

Dos oito participantes do estudo de Souza (2014), sete afirmaram que precisaram interpretar para os pais com grande frequência, além de atuarem como intérpretes para amigos surdos dos pais, porém desprovidos de técnicas específicas de interpretação, assim sendo executavam a ação por serem filhos de pais surdos e não por serem intérpretes de língua de sinais. Muitos desses filhos, quando adultos, acabam optando por fazer da tradução e interpretação uma profissão. Dos dez participantes da pesquisa de Moroe (2013), sete tornaram-se tradutores/intérpretes de língua de sinais profissionais. O estudo de Quadros

(2017), também, demonstra que todos os seis entrevistados (cinco pessoas do sexo feminino, incluindo a autora, e uma do sexo masculino) em algum momento, precisaram mediar a comunicação entre seus pais e os ouvintes. Alguns de seus participantes avaliaram essa tarefa como difícil e outros como honrosa. Segundo a autora,

[...] vários se lembram de momentos que essa posição se tornou difícil, por incluir situações que seriam difíceis a qualquer um, mas que, pelo fato de estarem envolvidos emocionalmente ou serem ainda muito jovens, tornava-se ainda mais difícil. O terceiro espaço que se forma entre as zonas de contato nem sempre é um espaço de conforto. A mediação entre os diferentes espaços pode se tornar extremamente complexa, pois envolve diferentes formas de conceber o mundo, além de as línguas serem distintas. No entanto, o terceiro espaço é um acontecimento na vida desses codas. Ele acontece e caracteriza vida desses sinalizantes de herança, constituindo-os como codas, ou seja, aqueles que têm a experiência surda, a experiência ouvinte e a experiência no terceiro lugar, entrelugares, nas zonas de contato. (QUADROS, 2017, p. 218-219).

Hadjikakou et al. (2009) e Moroe (2013) revelam que, além da função de interpretar para os pais surdos, alguns filhos ouvintes precisam assumir o papel de protetor da família, inclusive dos irmãos mais novos. Vejamos o depoimento de um de seus participantes:

Eu tinha o papel de protetor da minha família. Cuidava, especialmente, da minha irmã que era 10 anos mais jovem do que eu. Eu tinha que trocar suas roupas, alimentá-la, ajudá-la com a lição de casa. Até hoje, meus pais trazem seus problemas para mim. Às vezes, eu queria protegê-los de certos comentários das pessoas. Mas meus pais me diziam para eu ter calma e ignorar essas pessoas (P5). (HADJIKAKOU et al., 2009, p. 492).

Quadros (2017, p. 224) declara que os filhos de surdos, por vezes, precisam assumir uma postura de ‘advocacia’, pois, “os codas são legitimados por seus pais para realizar a mediação e cuidar dos interesses de seus pais [...]. Isso pode sobrecarregar um filho de pais surdos [...]”.

Melo (2015, p. 89) destaca alguns depoimentos dos pais surdos, os quais revelam a dependência e responsabilidade depositada na filha ouvinte. “você é nossa audição”. Essa era uma frase constante dos pais surdos à filha. Esses pais afirmaram também que “[...] com um ano de idade já pedia tudo, já se comunicava. Então meu esposo afirmou que deveríamos ensinar mais Libras, pois iríamos precisar dela [...]”. Para Melo (2015), possivelmente não havia, no discurso, a intenção da responsabilidade de cuidar da família, mas o compromisso da informação com fidelidade a não omissão dos acontecimentos. Os pais surdos acreditam na importância de ensinar a língua de sinais aos filhos ouvintes também pelo fato de essa se tornar o elo entre a família, conforme podemos observar no depoimento desse pai surdo,

participante do estudo de Melo (2015, p. 89): “[...] era importante, pois a aproximou da gente, nos comunicava”. Essa autora sugere que a presença de ouvintes filhos de surdos dentro dos ambientes escolares, muitas vezes, se confunde com o papel de tradutor e intérprete de LS, o que deve ser (re)pensado e (re)discutido com mais profundidade.

É preciso considerar que só o fato de ser filho de surdos não garante recursos linguísticos apropriados e especificidades exigidas para exercer a função de intérprete de LS. Nem todos nós nos tornamos professores de Língua Portuguesa apenas pelo fato de nos comunicarmos por meio dela. Isso é válido para qualquer outra língua, oral ou sinalizada. Para se tornar intérprete de LS é preciso que todos, inclusive os filhos de surdos, passem por uma formação acadêmica que lhe dê garantias de fluência e conhecimentos sobre todos os aspectos específicos da LS e estratégias necessárias para essa profissão, pois, “interpretar é um ato complexo que exige, sobretudo, conhecimento teórico na área, pois somente a prática cotidiana não garante uma interpretação com qualidade.” (PIRES, 2000, p. 86).

Diante dessas constatações, Sousa (2012, p. 409-410) elaborou uma relação do que ela chama de ‘conselhos’ que os próprios filhos solicitam que os pais surdos levem em consideração, são eles: não fazer do filho intérprete; que seja dada menos responsabilidade ao filho; que respeitem a infância do seu filho; que não o pressionem; terem orgulho na sua comunidade e da sua língua; que falem em língua gestual com o seu filho; que lhe transmitam informação sobre a sua comunidade.

Bull (2013, p. 10) também aponta algumas dicas com intuito de minimizar os conflitos relacionais entre pais surdos com seus filhos ouvintes, entre as quais, o autor destaca as seguintes:

- 1) adquirir informação por meio da leitura de autobiografias e outras fontes;
- 2) desenvolver identidades individualmente ou em grupos intencionalmente;
- 3) formar grupos de apoio para pais e fornecer uma variedade de acampamento e outras atividades para crianças ouvintes;
- 4) usar o exercício físico para melhorar a ligação dos pais; e
- 5) ampliar as oportunidades de educação para os pais e desenvolver fontes de informação.

Na visão desse autor, essas estratégias podem fortalecer os laços entre pais surdos com seus filhos ouvintes e desenvolver uma identidade mais positiva das crianças nascidas em famílias em que um ou ambos os pais são surdos.

Depois dessa breve discussão, sobre as questões identitárias e as responsabilidades dos filhos ouvintes, diante do fato de seus pais serem surdos, a seguir, trazemos os principais

apontamentos sobre as questões linguísticas que demarcam uma fronteira entre a comunicação surda e a comunicação ouvinte desses sujeitos.

### 2.3 A ZONA DE FRONTEIRA ENTRE A LÍNGUA DE SINAIS E A LÍNGUA ORAL: A QUAL MUNDO LINGUÍSTICO PERTENCEM OS FILHOS DE SURDOS?

No que diz respeito às diferentes formas com que os filhos ouvintes precisam se comunicar com seus pais surdos, transitando de uma língua a outra, durante quase todo o tempo em que estão presentes no mesmo lugar dos pais, Quadros e Masutti (2007, p. 263) descobriram que: “o CODA se constitui com ambas estruturas linguísticas que se mesclam e interagem na constituição de sua subjetividade, especialmente quando a experiência com o bilinguismo se dá sem a violência colonial e o recálque da língua de sinais”, pois,

A Libras é o reencontro e o conforto de uma segurança de volta à casa paterna, a ‘*safe house*’; o Português, por outro lado, é a língua do colonizador, a necessidade da zona fronteira de contato, que impõe espaços de negociação e a revisão permanente do encontro com o outro ouvinte, que faz parte também do ser CODA. Então, faz-se necessário estar na zona de contato, nas fronteiras, nas margens que se constroem nas linhas de diferença. Torna-se fundamental construir espaços de negociação para um CODA sobreviver nesse contexto. A negociação é um espaço de tensão constante na vida do CODA nas relações com os outros surdos e outros ouvintes. (QUADROS; MASUTTI, 2007, p. 263-264).

Essas autoras afirmam também que “os CODAS, desde a tenra idade, aprendem que nem sempre o princípio de equivalência linguística é possível, trata-se de mundos diferentes e que tornam abissais as diferenças.” (QUADROS; MASUTTI, 2007, p. 264).

Nessa mesma direção, Kanto, Laakso e Huttunen (2015), que estudaram as diferenças pragmáticas no uso de gestos com a estrutura de sinais produzidos por oito crianças ouvintes filhas de pais surdos, entre as idades de doze, dezoito e vinte e quatro meses, descobriram que essas crianças, ainda muito precoces, já são capazes de usar as duas línguas, de sinais e falada, de forma diferenciada, dependendo de seus interlocutores. Com base em seus achados na pesquisa, as autoras afirmam que:

Quando juntamos os dados registrados nas idades de 12, 18 e 24 meses, notamos que apesar de as crianças KODA terem competência linguística em ambas as línguas nas quais estavam adquirindo [...] elas já preferiam usar a língua de seu interlocutor durante este período de idade precoce. [...] nossos resultados estatisticamente significativos indicam que as crianças KODA bilíngues que estudamos estavam adquirindo suas línguas como sistemas separados desde o início. Isto é, nossos resultados sugerem que logo quando as crianças têm alguma competência

linguística, elas podem usar as línguas de maneira diferenciada. (KANTO; LAAKSO; HUTTUNEN, 2015, p. 784).

Esse parâmetro, contudo, não pode ser generalizado, pois, isso poderá variar de acordo com a exposição da criança nos contextos linguísticos, uma vez que,

[...] não só o status da língua na comunidade, mas também a quantidade de exposição às línguas afetam o desenvolvimento linguístico bilíngue. Em nosso estudo, somente três crianças, de oito, tiveram contato semanal com outras pessoas Surdas. Seu vocabulário produtivo na língua de sinais [...] era maior do que na língua falada. Os outros receberam maior contribuição linguística tanto em casa (cinco crianças tinham um dos pais ouvinte) e fora de casa (nas creches e por contatos com parentes ouvintes e outras pessoas ouvintes). Isto deve ter diminuído o uso da língua de sinais. (KANTO; LAAKSO; HUTTUNEN, 2015, p. 784).

Os achados da pesquisa de Bishop e Hicks (2008, p. 3), que abordaram as escolhas linguísticas de três crianças surdas com suas mães surdas, vão ao encontro dessa afirmação: “crianças ouvintes que crescem em famílias surdas aprenderão a língua de sinais bem como a língua oral. Uma condição necessária é que Kodas sejam expostas a ambas as línguas.” (BISHOP; HICKS, 2008, p. 3). E essa aprendizagem ocorre de forma natural, conforme revela um dos participantes de Hadjikakou et al. (2009, p. 492): “Eu cresci em um ambiente em que você não pode fazer de outra forma, senão sinalizar. Eu e meu irmão aprendemos a falar com as mãos. Eu via meus pais sinalizando e pensava que era normal (P1).”.

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

Sousa (2012, p. 411), ao se debruçar sobre as questões do bilinguismo e do biculturalismo dos filhos ouvintes de pais surdos, postula que esses “detêm duas línguas maternas – uma majoritária e outra minoritária, uma oral e outra gestual, uma pertencente a indivíduos que a sociedade rotula como ‘normais’ e a outra aos que rotula de ‘deficientes’”. Ao apontar a língua de sinais e/ou a língua oral como a língua materna de seus participantes, apoiado nos estudos de Hagège (1996), Sousa (2012) conclui que:

A aquisição simultânea de duas línguas, quando iniciada bastante cedo, não é de todo suscetível de produzir uma diferença de estatuto entre uma, que seria um pouco mais materna, e outra, que o seria pouco menos. Contudo, os filhos ouvintes de pais surdos poderão acabar por se sentir mais à vontade com uma língua, mas isto acontece por razões ‘perfeitamente naturais que ditam a escolha de uma língua de preferência’ o que poderá provocar níveis de competência desiguais, entre as duas línguas [...]. Assim, as crianças quando envolvidas com pais que usam uma língua e paralelamente uma cultura diferente da maioria da sociedade, veem-se muitas vezes confrontadas com situações atípicas. (SOUSA, 2012, p. 404).

A esse respeito, Pereira, O. (2013, p. 35) faz o seguinte desabafo:

[...] tanto eu, como outros filhos de surdos, vivemos na fronteira entre dois mundos culturais, ou seja, das comunidades surdas e da sociedade ouvinte. Somos nativos do mundo dos surdos porque compartilhamos da mesma língua e vivências de nossos pais, porém também somos ouvintes e recebemos a influência da sociedade ouvinte através de nossos parentes que ouvem e dos diversos estímulos auditivos que recebemos. Então, o que pesa na balança na vida dos filhos de surdos? Como é a sua conduta, eles são mais parecidos com surdos ou com ouvintes?

O autor, ao assumir que não é sua pretensão responder a todas essas questões, afirma que:

[...] os dois mundos estão dentro de mim. Sinto-me bem entre os surdos e entre os ouvintes. Tenho o privilégio de transitar entre esses dois mundos graças à LIBRAS, mas ainda vejo uma dicotomia que se estabelece entre surdos e ouvintes, uma barreira comunicacional que ainda persiste. (PEREIRA, O., 2013, p. 35).

Essa fronteira entre a língua oral e a língua de sinais, apontada pelos autores (SOUSA, 2012; PEREIRA, O. 2013; QUADROS, 2017, entre outros), pode gerar consequências positivas ou negativas na construção da identidade, bem como no desenvolvimento escolar, social, emocional e humano dessas pessoas. Um dos pontos levantados por Quadros (2017, p. 66) é que os filhos ouvintes de pais surdos, mesmo sendo brasileiros, acabam enfrentando desafios semelhantes aos imigrantes, pois “precisam aprender uma cultura estranha do lado de fora de sua família”, ou seja, aprender a cultura do ouvinte que difere da cultura dos pais surdos. Segundo a autora, “cabe aos filhos de pais surdos darem um jeito de aprenderem a lidar com essas culturas, com as duas línguas e com as atitudes e os valores dos surdos e dos ouvintes.” (QUADROS, 2017, p. 66). O que decorre da interlocução entre o mundo surdo e o mundo ouvinte é que “os codas são filhos de cidadãos de um mesmo país que usam outra língua. Talvez isso também seja um fator que dificulte a compreensão do outro quanto à existência cultural e linguística da comunidade de surdos no próprio país.” (QUADROS, 2017, p. 67).

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

Há relatos, nas pesquisas anteriormente expostas (PEREIRA, O., 2013; STREIECHEN; CRUZ; KRAUSE-LEMKE, 2015; SOUZA, 2014), que denunciam os conflitos desencadeados pela comunicação peculiar de alguns alunos filhos de pais surdos dentro das escolas. Vejamos o depoimento de uma das participantes do estudo de Pereira, O. (2013, p. 70), no qual ela relata um episódio ocorrido em sala de aula, onde a professora tenta corrigir sua fala: “Hermiose, o correto é: ‘eu vou para casa’ e não ‘casa vou’<sup>20</sup>. Eu falava muito errado. Eu falava ‘coraxian’ por quê? A voz dos meus pais saía dessa forma, tive que fazer fono para poder falar melhor” (Hermiose) (PEREIRA, O., 2013, p. 96).

Nessa mesma direção, Souza (2014) afirma que seus participantes encontraram muito mais dificuldades para aprender a LP, em sua modalidade oral e escrita, do que a LS, demonstrando, inclusive, frustração em se comunicar por meio da LP falada e escrita em diversas situações de sala de aula, em ambiente de trabalho ou com amigos. Para os participantes do estudo de Souza (2014), a LS, ou seja, a sinalização continuava sendo a melhor opção de expressão, mesmo na fase adulta.

Ao estudarem a alternância de línguas de crianças ouvintes filhas de pais surdos, Sousa e Quadros (2012) afirmam que essa alternância poderá influenciar a aprendizagem da língua oral na modalidade escrita, uma vez que “estruturas e itens lexicais de uma língua podem ser transferidos para a outra em situações de bilinguismo – trazendo, portanto, implicações para sua escolarização.” (SOUSA; QUADROS, 2012, p. 331).

Streiechen, Cruz e Krause-Lemke (2015) explicam que, no convívio familiar, os filhos ouvintes de pais surdos passam por muitas situações interlinguísticas conflitantes. Isso se deve ao fato de que a comunicação ou a expressão de um acontecimento ou palavra pode ser feita de uma maneira em uma língua, embora não o seja em outra e vice-versa. Nessa direção,

---

<sup>20</sup> Mais adiante, no Capítulo IV, explicaremos as diferenças entre a estrutura sintática da Língua Portuguesa e da Libras. Enfatizamos de ante mão que os conectivos, tais como: artigos, conjunções e preposições não são sinalizados na comunicação por meio da língua de sinais.

Quadros (2017, p. 147) dá o seguinte depoimento: “[...] percebi que, culturalmente, falamos sobre coisas diferentes em cada língua. O que é tabu em português não é necessariamente tabu em Libras. Percebi que me sentia desconfortável em falar sobre certas coisas em português, mas não em Libras”.

Essa dificuldade de lidar com as línguas pode interferir ou dificultar a comunicação do filho ouvinte de pais surdos, podendo criar bloqueios na comunicação entre ele, seus familiares e a comunidade escolar. Por estarem inseridos nesse meio cultural, diferente daquele no qual estão as crianças que têm pais ouvintes, os filhos de surdos, nessa relação natural e cotidiana com o pai, a mãe ou ambos surdos, podem desenvolver vários traços identitários, apoderando-se dos elementos linguísticos e culturais praticados no contexto em que vivem. Eles precisam procurar formas para agir e reagir diante das inúmeras situações em que se encontram diariamente. Por exemplo, se um filho de surdos está apenas na presença dos pais, sua atitude será muito diferente de quando ele está apenas entre ouvintes. Ele usa línguas distintas para cada contexto e também precisa sempre explicar para as pessoas ouvintes, as quais não estão dentro da cultura surda, o que seus pais estão expressando em LS e vice-versa. Ele faz a ponte, a mediação entre os dois mundos: surdo e ouvinte constantemente, pois,

[...] essa experiência de nascer, viver e crescer em meio a uma família de pais surdos faz com que as representações culturais, sociais, políticas e linguísticas sejam atravessadas por substratos filosóficos, éticos e estéticos marcados por tensões em zonas fronteiriças desses sujeitos. (QUADROS; MASUTTI, 2007, p. 246).

Assim, ao afirmar que os filhos de surdos acabam desempenhando a função de mediadores entre seus pais surdos e o mundo ouvinte, Quadros (2017, p. 71) ressalta que “as línguas estão em espaços de negociação que não se traduzem em um outro lugar, mas em ‘entrelugares’, em ‘territórios de ambos’. As relações, portanto, são de ordem muito mais complexa, e, por isso, a negociação torna-se invariavelmente necessária”. Sobre sua experiência com as línguas, Portuguesa e Libras, a autora enfatiza “as língua me constituíram de diferentes maneiras: em Libras, em português e de formas híbridas, entrecruzada.” (QUADROS, 2017, p. 147).

O fato de um filho de surdo precisar se comportar, ora como se fosse surdo, ora como fosse ouvinte, “não significa dizer que pensamos estes filhos como se fossem metade surdo e metade ouvinte, mas que os vemos dentro de dois sistemas de referência, o de afirmação da diferença e o de mediador.” (ANDRADE, 2011, p.115-116). Esse autor explica também que

os filhos de surdos “são representantes da ideia de identidade de fronteira que estamos desenvolvendo como especificidade identitária legítima de pessoas, cujas experiências cotidianas estão marcadas pelo ser ‘entre’.” (ANDRADE, 2011, p. 116).

Quadros e Masutti (2007, p. 251) explicam que “esse sujeito não consegue apagar a leitura cultural de que faz de si e dos outros, e é intensamente afetado por ela”. Essas autoras entendem que estar ‘entre’ “não é um espaço confortável, porque gera conflito e embates. Por outro lado, é estar em ambos os lugares com duas línguas. Isso pode dar ao sujeito uma posição vantajosa nos processos de negociação”. Sob esse ponto de vista, Quadros (2017), fundamentada em Hoftmeister (1998), usa a metáfora do ‘efeito camaleão’ para significar o comportamento dos filhos de surdos, os quais precisam se adaptar de acordo com a cultura que vivenciam em determinados momentos, ou seja, cultura surda e cultura ouvinte, ou seja, “quando está entre ouvintes, passa a ser como os ouvintes, e quando está com os surdos, passa a ser como os surdos.” (QUADROS, 2017, p. 70).

Esses entraves existentes, entre a cultura surda e a ouvinte, podem ser considerados responsáveis pela dificuldade que as pessoas apresentam em entender como ocorre a relação dos pais surdos com seus filhos ouvintes. As dúvidas e os mitos são muitos, principalmente quando a mãe é surda. As principais questões que deixam inquietações nas pessoas são: será que a mãe surda saberá cuidar de seu filho (ouvinte)? Como ela saberá quando o bebê está chorando? E quando o filho ficar doente, como ele irá explicar sua dor à mãe? E como ela explicará ao médico? Como ele aprenderá a falar? Este último é o principal questionamento entre as pessoas e ele existe pelo fato de as pessoas acreditarem que as crianças aprendem a falar, exclusivamente, com a mãe (STREIECHEN, 2014). Pereira, O. (2013, p. 59) responde a essas questões da seguinte forma:

Sim, as pessoas surdas são capazes de criar uma criança ouvinte ou surda com o mesmo sucesso/insucesso que os ouvintes. O fato de serem surdos não os impedem de serem bons pais. É evidente que haverá diferenças e que tanto os pais surdos quanto os filhos surdos criarão estratégias para que a surdez não seja uma barreira no cuidado com os filhos.

A princípio, os filhos ouvintes que têm mãe, pai ou ambos surdos, veem a situação de forma muito natural. Eles não têm noção de ‘diferença’ e acreditam que todos os pais devem ser como os deles. A partir do contato com outras crianças e seus pais: vizinhos, escolas, festas, vão descobrindo essa diferença linguística. No entanto, entendem apenas que precisam usar outro tipo de comunicação com os pais, mas desconhecem as causas, ou seja, não associam a diferença linguística com a surdez (STREIECHEN, 2014).

Para ilustrar essa afirmação, realizamos uma entrevista com **P**, durante a pesquisa de mestrado, quando ele tinha nove anos de idade, com a intenção de investigar se ele entendia a diferença entre sua mãe e as mães de seus colegas. A resposta por nós esperada seria a de que a diferença está no fato de ela ser surda e se comunicar por meio de outra língua. Enganamo-nos, no entanto, pois, a resposta foi: “Não muito. Ela é só um pouquinho diferente. Bom, ela conversa, assim, com muita gente. E as outras não conversam muito. A mãe, a minha mãe tem acho que uns mil amigos. Ela conversa pelo notebook (pelo *Facebook*).” (**P**, 2014).

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

A partir das questões descritas e discutidas nos trabalhos dos autores, tais como Quadros e Masutti (2007), Sousa (2012), Pereira, O. (2013), Quadros (2017), entre outros, podemos considerar que viver na zona fronteira, entre o mundo surdo e o mundo ouvinte, pode influenciar no processo de construção da(s) identidade(s) e subjetividade das crianças que têm pais surdos e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento escolar. Entretanto, conforme exposto, não é possível generalizar e afirmar que todas elas apresentam os mesmos comportamentos e passam pelos mesmos conflitos, pois isso irá depender de muitos fatores e situações em que seus pais estão envolvidos (STREIECHEN; CRUZ; KRAUSE-LEMKE, 2015).

Segundo Quadros (2017, p. 67), “apesar de vários codas serem identificados como pertencentes à comunidade de surdos, fica muito evidente que as experiências vivenciadas por esses filhos de pais surdos apresentam muita diversidade”. Diante disso, há que se levar em conta vários fatores que podem influenciar tanto na aquisição da LS, quanto nas questões de formação de identidade e escolaridade de uma pessoa, filha de pais surdos, por exemplo:

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

b) Muitos surdos, principalmente os que vivem na zona rural, não utilizam a língua de sinais para se comunicar, não tiveram a oportunidade de conviver com os usuários dessa língua. Por isso, a comunicação ocorre por meio de gestos caseiros criados pela própria

família. Logo, se os pais, que são surdos, não se comunicam por meio da língua de sinais, obviamente, o filho ouvinte não irá aprender essa língua. Nesse contexto, Quadros (2017, p. 67) explica que “a experiência desses pais com as línguas também parece impactar a forma como seus filhos estabelecem a relação com os pais”.

c) Há muitos surdos que fazem uso do implante coclear<sup>21</sup> e, por isso, são proibidos de se utilizarem da LS para se comunicar. De acordo com os especialistas, a LS poderia afetar o desenvolvimento da oralidade. Portanto, as crianças que passam pelo implante coclear são orientadas, por médicos, fonoaudiólogos e outros profissionais, a evitarem também o contato com outros surdos. Assim, elas ficam impossibilitadas de fazerem suas escolhas em relação à língua (de sinais e/ou falada) e à comunidade (surda/ouvinte). Desta forma, mesmo que o filho ouvinte conheça e domine a LS, ele não poderá utilizá-la com seus pais surdos.

d) Existem muitos surdos oralizados, ou seja, usam a fala por meio da oralidade para se expressar. Conhecem a LS, mas evitam usá-la por preconceito ou imposição da família. Assim, os filhos ouvintes, tendo pais oralizados, não veem motivos para aprender a LS.

e) Alguns surdos se reconhecem como surdos e usam a língua de sinais como meio de comunicação. São pessoas politizadas que gostam de estar entre outros surdos, nas reuniões, associações, lares, movimentos, lutas e conquistas (PERLIN, 2010). Nesse sentido, Quadros (2017, p. 67) enfatiza que “os codas que são considerados bilíngues bimodais equilibrados<sup>22</sup> em geral tiveram pais surdos que são extremamente positivos em relação à língua de sinais e sentiam-se à vontade em conversar com seus filhos na língua de sinais”. Geralmente, são nessas famílias que os filhos ouvintes se envolvem mais com a cultura surda e participam ativamente dos movimentos surdos. A maioria deles torna-se intérprete profissional e sente-se confortável em fazer parte da comunidade surda.

Depois dessa breve explanação sobre os entraves identitários, culturais e linguísticos que os filhos ouvintes de pais surdos se deparam no decorrer de suas vidas, veremos, a seguir, os obstáculos que eles encontraram também no seu percurso escolar.

---

<sup>21</sup> O implante coclear é um dispositivo eletrônico de alta tecnologia, também conhecido como ouvido biônico, que estimula eletricamente as fibras nervosas remanescentes, permitindo a transmissão do sinal elétrico para o nervo auditivo, a fim de ser decodificado pelo córtex cerebral. Disponível em: <http://www.implantecoclear.com.br/>.

<sup>22</sup> Considera-se bilíngue bimodal equilibrada a pessoa que se comunica por meio de duas línguas. De acordo com McCleary (2009, p.28) “um indivíduo bilíngue é qualquer pessoa que use mais de uma língua para se comunicar, mesmo minimamente. Dessa forma, poderíamos dizer que existem graus de bilinguismo individual. Num extremo, estão os bilíngues equilibrados, fluentes nas duas línguas; no outro extremo os bilíngues precários, que sabem falar algumas palavras e expressões suficientes para se fazer entender, e os sem bilíngues, que compreendem (ou que leem) uma segunda língua, mas que não conseguem falá-la”. (MCCLEARY, 2009 apud STREIECHEN, 2014).

## 2.4 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS OUVINTES DE PAIS SURDOS?

Conforme podemos observar, a maioria dos pesquisadores, elencados acima, nos quadros 1 e 2, direcionou seus estudos à compreensão da formação da identidade, cultura e a relação das pessoas ouvintes com seus pais surdos; e alguns deles focaram nas questões linguísticas dos filhos de pais surdos. Não encontramos nenhum trabalho em que o objetivo fosse, especificamente, discutir a escolarização dos alunos ouvintes que têm pais surdos. Os autores abordam sutilmente esse aspecto apenas quando há depoimentos dos participantes, relatando os conflitos e desafios pelos quais passaram na vida escolar, sem, contudo, investigar a posição da escola em relação a esses alunos e alunas.

Quadros (2017, p. 221), por exemplo, a partir dos relatos de seus participantes e de sua própria experiência, destaca que “a escola é um acontecimento na vida desses codas, que apresenta um impacto significativo nas relações estabelecidas pelas zonas de contato. Inicialmente, a escola representa um espaço de desconforto para a maioria dos entrevistados”.

Entre os principais conflitos escolares, vivenciados pelos filhos ouvintes de pais surdos, pesquisadores (PEREIRA, O., 2013; SOUZA, 2014; STREIECHEN; CRUZ; KRAUSE-LEMKE, 2015; QUADROS, 2017) destacam a dificuldade de aprender a língua oral e a escrita, uma vez que estão habituados a falar sempre por meio da língua de sinais, principalmente quando há mais surdos na família (avós, tios, primos...) além dos pais. Vejamos um relato de uma das participantes de Pereira, O. (2013, p. 97):

Eu tive muitas dificuldades em aprender o português até hoje eu tenho. Principalmente na hora de escrever. Quando eu comecei na escola eu lembro que... eu achava tudo muito novo. Nossa! Vou falar com a boca! Não vou falar com as mãos! [...] pra mim era ‘casa vou’ [...] então foi e ainda é muito difícil de passar para o papel o que você está pensando em Libras. (Hermiose).

Essa mesma participante, Hermiose, admite que, algumas vezes, forjou, ou seja, distorceu as falas dos professores ou da direção a seu favor, porque os mesmos estavam criticando ou denunciando seu comportamento a seus pais: “Eu adoro falar, então eu falava muito, aí a professora chamava minha mãe pra conversar e eu traduzia ‘a Hermiose perfeita’” (Hermiose) (PEREIRA, O., 2013, p. 96).

Percebemos, assim, que há escolas que depositam na criança ouvinte toda a responsabilidade de mediar a comunicação com os pais surdos. Entretanto, isso não significa que a mensagem, repassada pela criança, seja por meio da língua oral ou de sinais, será

sempre de acordo com o que realmente foi falado. Primeiro, porque a criança, ao querer se eximir da culpa e, conseqüentemente, do castigo, poderá ocultar ou distorcer informações e, segundo, é possível que a criança não consiga entender na íntegra tal mensagem, da mesma forma que o adulto, assim, os pais também não terão acesso à informação completa e/ou verdadeira. Vejamos a seguir um depoimento de outro participante do estudo de Pereira, O. expondo que, desde muito criança, precisava mediar a comunicação entre seus familiares e a escola:

Quando tinha que conversar com a diretora, professora e não era muito legal sempre chamar os avós, que de vez em quando eles trabalhavam e saiam, então já na escola desde pequeno no pré com cinco ou seis anos, comecei a ajudar eles, pra interpretar. (Colin). (PEREIRA, O., 2013, p. 96).

O fato de os filhos ouvintes precisarem atuar como intérpretes de seus pais surdos, é um diferencial bastante significativo entre o aluno ouvinte filho de surdos e o aluno ouvinte filho de ouvintes. No primeiro caso, há uma responsabilidade a mais que não é comum às crianças filhas de ouvintes.

Nesse caso, de a criança ouvinte precisar assumir a posição de ‘intérprete’ para os pais surdos na escola e em outros lugares públicos, é notório que, normalmente, o que se constam nas leis nem sempre é sinônimo de ação. Se assim o fosse, todas as instituições públicas brasileiras, desde o ano de 2004, a partir da obrigatoriedade do Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004), já teriam extinguido qualquer tipo de barreira comunicativa entre surdos e ouvintes em todos os locais públicos. Entre os diversos serviços, dos quais as pessoas com deficiências têm direitos, esse Decreto, em seu Capítulo II, Art. 6º, § 1º, prevê “serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e no trato com aquelas que não se comuniquem em LIBRAS [...]” (BRASIL, 2004).

Um dos principais entraves que as políticas públicas de inclusão têm se deparado, na área da surdez, concentra-se especialmente na escassez do profissional tradutor e intérprete de língua de sinais (TILS) para sanar todas as necessidades de demanda. Não há número suficiente de TILS para mediar a comunicação entre alunos surdos e comunidade escolar, sobretudo oferecer suporte em escolas em que não há surdos, mas apenas pais surdos de alunos ouvintes.

Por meio do Decreto nº 5626/2005 (BRASIL, 2005), a disciplina de Libras tornou-se obrigatória nas grades curriculares dos cursos de formação de professores e fonoaudiologia. Entretanto, essa disciplina tem como objetivo apenas aproximar aluno surdo e professor em

sala de aula, por meio de uma comunicação, em língua de sinais, ainda muito básica. A carga horária destinada à disciplina, pelas Instituições de Ensino Superior (IES), não permite que o futuro professor aprenda, concomitantemente, a LS com propriedade e também conteúdos tais como: metodologias contempladas na educação de surdos; cultura e identidade(s) surdas; a história das pessoas surdas; estratégias de ensino e avaliação; especificidades da escrita dos surdos; inclusão e tantos outros temas importantes e necessários para que os futuros docentes compreendam seu papel diante do aluno surdo, em contextos escolares inclusivos.

O único curso que forma TILS no Brasil é o Letras Libras ofertado por algumas IES, mas há certa dificuldade de acesso principalmente para as pessoas que residem distante dos centros e capitais, onde ocorre essa formação, conforme apontado por Lacerda (2006, p. 170):

Tem crescido o número de cursos oferecidos, todavia eles se concentram nos grandes centros, atingindo um número restrito de pessoas. Desse modo, é difícil encontrar, em cidades do interior, pessoas com formação específica como intérprete da LIBRAS e que se disponham a atuar como intérprete educacional, já que este trabalho exige dedicação de muitas horas semanais, com horários fixos.

Portanto, se há dificuldades em sanar os bloqueios comunicativos com os alunos surdos, pela falta de profissionais TILS, que dirá com os pais surdos dos alunos ouvintes, espalhados pelas inúmeras escolas brasileiras. Assim, é perfeitamente compreensível que as escolas, em vez de chamar os pais surdos para reunião escolares, prefiram chamar os avós, os tios, os irmãos ou outros membros da família desse aluno. Nesse contexto, percebemos que estamos há anos luz de uma inclusão sem barreiras e que atenda efetivamente todas as necessidades das pessoas com deficiências no Brasil.

Em relação às possibilidades de os pais surdos auxiliarem seus filhos ouvintes nas tarefas escolares, Andrade (2011) expõe alguns depoimentos de seus participantes nos quais a maioria indica que seus pais não conseguiam ajudá-los pela dificuldade que encontravam com a LP. Dessa forma, normalmente eles recorriam aos parentes mais próximos (avós, tios, primos etc.).

Alguns dos participantes do estudo de Andrade (2011) revelam que sentiam algum tipo de constrangimento pelo fato de os pais serem surdos, principalmente quando precisavam se comunicar publicamente com os pais. Vejamos, a seguir, alguns desses depoimentos: “A vergonha que eu tinha é que a gente andava de ônibus e eu gostava demais de conversar. Até hoje a gente ‘bate altos papos’. E, aí, a gente ia conversar no ponto do ônibus e o povo ficava olhando.” (Amanda). “Tive alguns momentos de vergonha com meus amigos. Os pais deles eram ouvintes, tinham mais facilidade, as pessoas aceitavam mais.” (Beatriz). “Eu ficava com

vergonha. Ficava assim: ‘Nossa o que eles vão pensar de mim?’, que eu tenho alguma doença, que eu não posso ser saudável ou que eu carrego alguma coisa que contamina. É bem duro assim.” (Paula). (ANDRADE, 2011, p. 87-88).

Esses depoimentos revelam que a língua de sinais, apesar de sua difusão no Brasil, não possui o mesmo *status* linguístico das demais línguas. Quando uma pessoa fala publicamente, por meio da Língua Portuguesa e Inglesa ou francesa, por exemplo, logo, subentende-se que ela é bilíngue e dotada de certa inteligência, pois domina dois códigos linguísticos. Isso faz com que muitos demonstrem admiração por essa pessoa bilíngue. Entretanto, quando uma pessoa fala por meio da Língua Portuguesa e da Libras, subentende-se que uma delas é ‘deficiente’ e isso desperta preconceito ou piedade por parte de muitas pessoas, pois “o valor atribuído à surdez como falta exerce influência direta no uso da língua de sinais” (QUADROS, 2017, p. 68). Além disso, a língua de sinais “é a marca que evidencia a presença de uma pessoa surda” (PEREIRA, O., 2013, p. 48) e “a cultura dominante vê a surdez como algo ruim” (QUADROS, 2017, p. 68). O estigma ou o preconceito, portanto, estão associados tanto à LS - considerada a ‘linguagem dos surdos-mudos’; ‘linguagem dos gestos’ – que a desvalorizam e a deixam em um patamar inferior às demais línguas de prestígio, quanto à pessoa surda - que se comunica por meio dessa língua - considerada ‘deficiente’ e, portanto, incapaz de exercer sua própria cidadania. De acordo com Quadros (2017, p. 25), “o ponto de vista da surdez como ausência de audição define as pessoas surdas como deficientes. Dessa forma, as línguas de sinais não são consideradas línguas, mas sim instrumentos para ‘ajudar’ essas pessoas a se tornarem melhores (‘normais’) ou serem curadas da surdez”.

Essa mesma pesquisadora enfatiza que “as crianças codas vivem essa concepção a partir de seus próprios familiares [...] que atribuem à surdez um valor menor e manifestam suas frustrações e seus desejos de que eles pudessem ouvir.” (QUADROS, 2017, p. 68). Mais adiante, a partir de suas experiências escolares e o modo como seus pais surdos eram vistos, a autora revela que “[...] a Libras não era considerada língua. Eles pareciam que ‘olhavam’ para meus pais como ‘pobres coitados que eram surdos’, não como gente normal.” (QUADROS, 2017, p. 152-153).

Hadjikakou et al. (2009) também identificaram que o maior desafio dos participantes do estudo estava relacionado ao olhar diferenciado da sociedade aos pais surdos. Vejamos o depoimento de um de seus participantes: “eu estava em algum lugar com meus pais. Ouvi comentários de algumas pessoas ouvintes ‘Oh, como essas pessoas são infelizes, são surdo-mudo’.” (P 3) (HADJIKAKOU et al., 2009, p. 496).

Esse estigma, que tantos surdos quanto os filhos de surdos vivenciam, por se comunicarem por meio de uma língua considerada minoritária e sem prestígio social, pode fazer com que alguns filhos ouvintes de pais surdos não se sintam confortáveis em conversar com seus pais surdos em público. Entretanto, conforme salienta Quadros (2017, p. 69):

Os olhares marcados com estigma, estereótipos e preconceitos fazem parte da constituição dos codas. Eles aprendem a lidar com isso e, a partir disso, relacionam-se com os surdos e com os ouvintes que fazem parte de seu mundo, tanto em língua de sinais como na língua falada. Suas interações com surdos e ouvintes são influenciadas por essas experiências e estampadas em seus discursos, aparecendo no dia a dia e em suas histórias.

Além das entrevistas com os filhos de surdos, Pereira, O. (2013) analisou alguns depoimentos dos pais surdos em relação aos filhos. No aspecto escolar, um desses pais dá o seguinte depoimento:

Ele começou a ir para a escola e começamos a perceber que na 1ª série ele tinha muita dificuldade. Ele começou a ficar angustiado e preocupado. A professora também. Mas eu disse para ele, olhe filho, olhe para o seu pai. Lá na escola as pessoas são ouvintes. Você se acostumou com uma família surda, usuária da LIBRAS. Divida seu cérebro em dois. Uma parte é ouvinte e a outra usa LIBRAS. Quando você estiver com alguma dúvida, não fique esperando. No mundo ouvinte os pais podem ajudar, mas para nós surdos é mais difícil. (Pai de Colin). (PEREIRA, O., 2013, p. 97).

Acerca da escolaridade dos alunos ouvintes de pais surdos, Quadros e Masutti (2007, p. 257) denunciam que:

Dentro dessas escolas, os pais se tornam figuras alienígenas, não recebem o *feedback* em relação aos seus filhos, porque a maioria delas não está preparada nem para compreender a cultura surda e muito menos a língua de sinais. Isso cria uma cisão entre o mundo escolar e o universo íntimo, espaços que concorrem de maneira distinta na forma de colocar relevância aos assuntos e construir um olhar para a realidade.

Como forma de contextualizar essas práticas escolares, destacadas por Quadros e Masutti (2007), Pereira, O. (2013), ao relatar o seu percurso escolar, enfatiza que em sua escola haviam classes denominadas como ‘forte’ e ‘fraca’. Como ele não havia passado pela pré-escola, foi inserido na classe ‘fraca’. Depois de superar suas dificuldades, passou para a sala de aula ‘normal’. Entretanto, ali também havia uma separação: a professora dividia a lousa em duas partes, direita para alunos adiantados e, esquerda, para os ‘atrasados’. Todas as crianças que ficavam do lado esquerdo eram de baixa renda e das favelas próximas à escola. Pereira, O. sentia-se satisfeito por, desta vez, estar na ala dos adiantados, mas, hoje, como

educador, ele reconhece que isso foi um crime institucionalizado, pois a segregação ocorria dentro da própria escola e incentivada pelos professores. “Éramos ensinados desde muito cedo que a oportunidade não era igual para todos.” (PEREIRA, O., 2013, p. 20).

Melo (2015) sugere que a presença de ouvintes filhos de surdos dentro dos ambientes escolares, muitas vezes, se confunde com o papel de tradutor e intérprete de língua de sinais, o que deve ser (re)pensado e (re)discutido com mais profundidade.

Essa discussão, de que os filhos ouvintes, normalmente, se tornam ‘intérpretes’ dos pais ou seguem a profissão relacionada à área da surdez foi efetuada por Hadjikakou et al. (2009) e por Moroe (2013). Dos sete participantes do estudo de Moroe (2013), por exemplo, três são estudantes universitários; um é intérprete de língua de sinais; dois são professores de surdos; dois trabalham em empresas privadas e um tem seu próprio negócio. Já na pesquisa de Moroe (2013), sete dos participantes atuam como intérpretes profissionais.

Essas reflexões serviram para adensar nossa compreensão em relação aos inúmeros desafios que os ouvintes filhos de surdos enfrentam no seu dia a dia, oportunizando-nos as seguintes conclusões:

- a) Alguns filhos de surdos são considerados bilíngues, pelo fato de se comunicarem por meio de duas línguas (a de sinais - utilizada pelos pais; e a língua oral - utilizada pelos ouvintes que os rodeiam); e biculturais porque vivem entre duas culturas (a dos surdos e a dos ouvintes).
- b) A maioria dos filhos ouvintes que têm pais surdos precisa assumir responsabilidades em relação aos pais durante a infância e isso, muitas vezes, faz com que os papéis se invertam, ou seja, ao invés dos pais tomarem conta dos filhos, são os filhos que tomam conta dos pais.
- c) Há filhos de surdos que se sentem constrangidos ao se comunicarem com os pais, por meio da língua de sinais, em ambientes públicos, diante dos olhares curiosos e, às vezes, preconceituosos da sociedade.
- d) O exercício de interpretar e a responsabilidade que os filhos assumem em relação aos pais surdos estão entre os principais aspectos de negatividade denunciada pelos pesquisadores (PEREIRA, O., 2013; STREIECHEN; CRUZ; KRAUSE-LEMKE, 2015; SOUZA, 2014), ocasionando um amadurecimento precoce, bem como a perda de parte de suas infâncias.
- e) Alguns alunos ouvintes filhos de pais surdos encontram inúmeras dificuldades associadas ao processo de ensino e aprendizagem. Uma dessas dificuldades está atrelada à escrita, visto que eles se comunicam, durante muito tempo, quase que

exclusivamente, por meio da LS com os pais surdos. Com isso, eles internalizam a estrutura sintática dessa língua muito mais do que a da língua oral. Isso poderá gerar certa confusão na hora de escrever, pois precisam utilizar a estrutura da LP que difere completamente da LS. Isso pode gerar consequências negativas no processo escolar, uma vez que esses aspectos, normalmente, são totalmente negligenciados pela maioria das escolas brasileiras.

No Brasil, não há leis e/ou discussões que contemplem a inclusão escolar de filhos ouvintes de pais surdos. Assim, a desinformação da maioria dos professores, sobre a cultura e questões linguísticas desses alunos, normalmente, é nutrida por rótulos que podem ocasionar marcas profundas na escolarização e na vida desses sujeitos.

Enfim, são tantas experiências diferentes vivenciadas pelos filhos ouvintes de pais surdos que, conforme Souza (2014, p. 111), não se pode ensinar em um curso, “mas tem a ver com a singularidade que apenas quem tem pais surdos pode entender”. A escola precisa estar atenta aos indícios de qualquer tipo de intolerância ou baixo rendimento escolar de alunos ouvintes, filhos de pessoas surdas, para que, dessa forma, possa tomar as iniciativas coerentes e de acordo com cada caso, a fim de ofertar igualdade de oportunidades e possibilidades para todos, conforme determinam as leis e diretrizes educacionais brasileiras que dizem respeito à inclusão (STREIECHEN; CRUZ; KRAUSE-LEMKE, 2015).

Diante desses resultados, torna-se impossível aos pesquisadores fecharem os olhos ou ignorar os inúmeros conflitos, internos e sociais, que os ouvintes filhos de surdos enfrentam, tanto com os pais surdos, quanto com a sociedade composta por muitos pre(conceitos) e dentro das próprias escolas, diante do desconhecimento dos docentes em relação às peculiaridades culturais desses educandos.

Cabe-nos também enfatizar que a maioria dos autores, citados nesse capítulo, tiveram participantes adultos e alguns realizaram seus estudos em tempos históricos diferentes. Os surdos das décadas passadas não conseguiam frequentar escolas, ter uma profissão ou participar de uma vida social ativa e de forma independente. Assim, os filhos ouvintes eram o único canal entre o mundo surdo e o mundo ouvintes desses pais. Não pretendemos generalizar e afirmar que, atualmente, todos os surdos têm e usufruem dessas oportunidades. Mas, hoje, há muito mais oportunidades de os surdos ingressarem à escola e ter acesso às informações do que as gerações passadas, da década de 1970/1980, em que a tecnologia não era tão desenvolvida como agora. Existe uma grande parcela de surdos(as) – mestres, doutores – atuando, como professores, pesquisadores, nas universidades ou em outras áreas profissionais, com uma vida intensa e repleta de responsabilidades. As redes sociais, o celular,

o computador etc. são ferramentas importantíssimas na vida dos surdos, uma vez que a essas tecnologias tornaram a comunicação dessa população muito mais independente, garantindo-lhes informação instantânea, sem precisar da mediação/interpretação de seus filhos ouvintes. Nesse panorama, há uma enorme chance de os filhos ouvintes dos surdos da geração atual não passarem pelos mesmos desafios desses participantes, destacados nos trabalhos dos autores das quadros 1 e 2. Contudo, serão as pesquisas, nessa direção, que poderão de fato constatar esse pressuposto. Mais adiante, na categoria 4, a partir de alguns relatos de **P**, poderemos entender se ele exerce ou não a função de ‘interprete’ de sua mãe ou assume responsabilidades dentro de casa.

## 2.5 AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

Inicialmente, pensamos em realizar um levantamento dos estudos sobre AH/S<sup>23</sup>, assim como fizemos sobre ‘os filhos ouvintes de pais surdos’, mas encontramos o trabalho de Martins, Pedro e Ogeda (2016) que se detiveram nesse objetivo. No levantamento de dissertações e teses, entre os anos de 2005 a 2014, esses autores encontram noventa e uma pesquisas e o foco da maioria dos pesquisadores recaiu na identificação de alunos com AH/S. Nas conclusões, Martins, Pedro e Ogeda (2016, p. 565-566, grifo nosso) enfatizam que:

Embora os documentos oficiais apontem diretrizes para a identificação desses estudantes e algumas produções tenham como objetivo fortalecer esta área, sentimos que muitas vezes falta cientificidade e aplicação em larga escala desses instrumentos para que eles possam trazer dados confiáveis sobre identificação. Tais carências fazem com que os estudantes AH/SD sejam **invisíveis** dentro do contexto escolar, sendo que muitas vezes seu potencial passa despercebido e/ou não é valorizado.

De acordo com Alencar (2007, p. 372):

---

<sup>23</sup> Pesquisadores (MARTINS, 2006; ALENCAR, 2007; MARTINS, FINATO, 2014; VIRGOLIM, 2014; MARTINS; PEDRO; OGEDA, 2016 e outros) que estudam as Altas Habilidades referem-se a elas também como Superdotação. Finato (2014, p. 19) explica que “é necessário que se compreenda que as nomenclaturas e denominações foram sendo aprimoradas, modificadas e ampliadas ao longo do tempo, mas que sempre tiveram como foco a inteligência, seus graus de desenvolvimento e suas evidências profissionais. Já foram aplicadas diversas terminologias, dentre as quais: bem dotados, talentosos, portador de superdotação, superdotados, dentre outras. A terminologia utilizada atualmente, tanto, em documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), quanto, na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, é Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)”. Ora os autores utilizam a sigla AH/SD (com o D) e ora AH/S (sem o D). A fim de padronizarmos, passaremos a utilizar a última, sem a letra D, AH/S.

Atualmente, predomina a ideia de que a superdotação englobaria uma diversidade de facetas, sendo considerados superdotados não apenas aqueles indivíduos que se sobressaem em testes tradicionais de inteligência ou na área acadêmica, mas também os que apresentam um desempenho elevado na área artística ou psicomotora, além de capacidade de liderança. (ALENCAR, 2007, p. 372).

Martins (2006) explica que o senso comum considera superdotados os que apresentam excepcional capacidade em áreas acadêmicas, enquanto os que apresentam altas habilidades nas áreas de música e arte são considerados talentosos. Para Winner (1998 apud MARTINS, 2006, p. 24), não há justificativa para essa diferenciação, pois as habilidades excepcionais são em partes inatas e se desenvolvem em decorrência dos mesmos tipos de forças familiares, ou seja, os alunos artística ou atleticamente superdotados não são diferentes daqueles academicamente superdotados, pois ambos exibem as três características, a saber: precocidade, insistência em fazer coisas a seu modo e fúria por dominar (um conhecimento em um determinado domínio).

Com o intuito de desconstruir o mito de que pessoas com AH/S obtêm as melhores notas em tudo, destacando-se em todas as áreas do desenvolvimento, com um bom rendimento acadêmico, independentemente das condições ambientais e emocionais, Martins (2006, p. 25) enfatiza que:

[...] o aluno que apresenta uma combinação de pontos forte e fracos acadêmicos vem a ser a regra, e não a exceção. Assim, ele pode se superdotado em uma área acadêmica e mostrar-se incapacitado e até com distúrbio de aprendizagem em outra, que não seja do seu interesse, provando que a superdotação por si só não garante o sucesso educacional.

Martins, Pedro e Ogeda (2016, p. 562) destacam que “ainda não se tem certeza de quem são e onde estão essas pessoas com AH/SD”. Constata-se, portanto, “uma pluralidade de concepções a respeito de quem seriam os alunos superdotados.” (ALENCAR, 2007, p. 372).

A Resolução nº 2/2001, em seu Art. 5º, caracteriza alunos com AH/S aqueles que possuem “grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.” (BRASIL, 2001, p. 2).

A Instrução nº 016/08 estabelece que a identificação das AH/S:

[...] deverá ser realizada, no contexto escolar do ensino regular, através da observação direta e sistemática das expressões de habilidades, interesses, capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para as artes e capacidade motora/psicomotora, complementada ou não com laudo psicológico. (PARANÁ, 2008, p. 1).

A Resolução nº 4/2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, no Art. 4º, descreve os alunos com AH/S, da seguinte forma: “aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.” (BRASIL, 2009, p. 1).

Conforme o documento ‘Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, alunos com AH/S são aqueles que:

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 15).

De uma forma mais detalhada, Finato (2014) revela que a pessoa com AH/S pode apresentar: a) Capacidade Intelectual Geral: pensamento ágil, facilidade de compreensão e de memorização, pensamento abstrato, curiosidade intelectual e grande poder de observação. b) Aptidão Acadêmica Específica: demonstra atenção, concentração, motivação, além de destacar-se nas disciplinas acadêmicas de seu interesse, possuir pontuações altas e desempenho escolar destacado. c) Pensamento Criativo-Produtivo: demonstra pensamento original, grande imaginação, inovador, formas alternativas de solucionar problemas e capacidade de perspectivas diferentes um mesmo assunto. d) Capacidade de Liderança: demonstra sensibilidade interpessoal, é colaborativo, persuasivo, envolvido com questões sociais complexas, influencia o grupo e organiza de forma interativa produtiva o grupo. e) Talento Especial para Artes: desempenho destacado em uma ou várias áreas artísticas. f) Capacidade Psicomotora: desempenho superior em áreas esportivas e atividades físicas.

Para Renzulli (2004 apud VIRGOLIM, 2014, p. 586),

A superdotação não é um conceito estático (isto é, tem ou não se tem), e sim um conceito dinâmico – ou seja, algumas pessoas podem apresentar um comportamento de superdotação, em algumas situações de aprendizagem/desempenho, mas não em todas as situações. É, neste contexto, que Renzulli defende a idéia de que não devemos rotular o aluno como sendo ou não sendo superdotado, mas tentarmos entender que as altas habilidades aparecem em um *continuum* de habilidades. Neste sentido, são características que existem em todos os seres humanos, mas diferindo em níveis, intensidades e graus de complexidade em cada um.

Portanto, precisamos compreender que “superdotados não são gênios - não sabem e nem querem saber tudo sobre tudo.” (CAVALCANTE, 2005 apud MARTINS, 2006, p. 30), mas é de suma importância identificá-los em nossas salas de aula a fim de que o atendimento,

que eles necessitam, seja ofertado a tempo e suas habilidades não sejam desperdiçadas, suprimidas. De acordo com as DCNEB/2013 (BRASIL, 2013, p. 156):

A identificação de crianças com AH/S levará em conta o contexto socioeconômico e cultural e será feita por meio de observação sistemática do comportamento e do desempenho do aluno, com vistas a verificar a intensidade, a frequência e a consistência dos traços, ao longo de seu desenvolvimento.

Martins, Pedro e Ogeda (2016, p. 562) afirmam que a identificação das AH/S é extremamente “relevante na medida em que a atenção educacional destinada a esses estudantes depende, inicialmente, de tal processo, o qual deve realizar-se o quanto antes, desde a educação infantil [...]”. Esses autores destacam três procedimentos que podem ser adotados para identificar alunos com AH/S em sala de aula: primeiro e o mais eficaz, é por meio da indicação dos professores, “uma vez que esses se encontram em uma posição-chave para recomendar aqueles alunos que demonstram outras características que não aquelas geralmente acessadas por testes de inteligência.” (GUENTHER, 2000 apud MARTINS, 2006, p. 15). O segundo, “é que os colegas de classe indiquem ‘o melhor’, o que ‘se destaca’ em cada área específica” (ALENCAR; FLEITH, 2001 apud MARTINS, 2006, p. 15). E o terceiro procedimento é a auto-indicação, ou seja, o próprio aluno indica suas habilidades que, segundo Ródriguez (2004 apud MARTINS, 2006, p. 15), é vista como “uma boa fonte de informações relacionadas às capacidades dos alunos”.

Alencar (2007), em seu artigo, cujo objetivo foi o de focalizar algumas dimensões do ajustamento e desenvolvimento sócioemocionais do superdotado, afirma que grande parte dos estudiosos têm direcionado suas pesquisas para a forma de identificação, características cognitivas e modalidades de programas que visem atender às necessidades educativas desse grupo. Assim, segundo esse autor, a dimensão sócioemocional (autoestima, subrendimento, problemas emocionais, como perfeccionismo e isolamento, educação afetiva...), apesar de sua importância, vem recebendo menor atenção. Diante disso, para Alencar (2007, p. 372):

[...] apesar dos avanços das pesquisas na área, há muitas questões em descoberto, visões díspares a respeito do ajustamento do superdotado, posições divergentes e contraditórias fundamentadas em pesquisas diversas e um conhecimento incompleto a respeito de estratégias efetivamente eficientes para minorar dificuldades no domínio sócio-emocional.

As pesquisas, portanto, revelam que os alunos com AH/S podem enfrentar diversos desafios de ordem biopsicossocial. As AH/S são citadas em toda a legislação que ampara a

educação especial e inclusiva, conforme destacado nas DCNEB/2013 (BRASIL, 2013, p. 390, grifo nosso):

A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com **altas habilidades e superdotação**, o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da educação Básica por meio da oferta de recursos e serviços educacionais especializados. Tais recursos e serviços, organizados institucionalmente, são utilizados para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns (Resolução CNE/ CEB nº 2/2001; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva, MEC/SEESP 2008).

Contudo, os alunos com AH/S não apresentam uma deficiência aparente - como os deficientes físicos, deficientes intelectuais, cegos, com Síndrome de Down etc. – assim, a identificação nem sempre ocorre em tempo hábil de se ofertar o atendimento especializado que eles necessitam. E o impacto disso, relaciona-se aos critérios, instrumentos e estratégias utilizadas no processo de identificação daqueles encaminhados para programas especiais (ALENCAR, 2007), podendo, em vez de enaltecer, suprimir as aptidões desses alunos e gerar sequelas que dificilmente serão reparadas futuramente. Muitas vezes, educandos com AH/S acabam invisíveis e/ou são rotulados como indisciplinados, alunos problema, entre outras justificativas que desviam o olhar de suas potencialidades e das estratégias das quais eles têm direito, “como o enriquecimento e aprofundamento curricular.” (MARTINS, 2006, p. 18). Essa autora adverte que: “crianças com potencial para extraordinários níveis de produção, ao contrário do que muitos pensam, são crianças com necessidades especiais que requerem experiências educacionais enriquecedoras para o aproveitamento de suas diferenças individuais.” (MARTINS, 2006, p.18).

Sabemos que em uma sala de aula com vinte, trinta ou quarenta alunos, nem sempre a identificação das AH/S é uma tarefa fácil, principalmente, aos olhos desavisados e comprometidos apenas com a transmissão do conteúdo. Para Finato (2014, p. 11), “a identificação de alunos com AH/S no contexto escolar é uma necessidade para que este desenvolva suas habilidades e usufrua com qualidade do seu potencial. Esta identificação se faz necessária tendo em vista os equívocos a cerca deste público [...]”.

Nas escolas, de um modo geral, é recorrente que professores das salas de aula comuns justifiquem sua falta de conhecimento, em relação à identificação e/ou a práticas educacionais de alunos com AH/S, pelos motivos acima elencados, mas também por acreditarem que esses alunos são de responsabilidade exclusivamente dos professores especialistas. Essa

mentalidade, além de retardar a identificação, pode causar transtornos de diversas ordens no percurso escolar do educando e em sua relação com o professor.

Diante disso, trazemos a seguinte questão: quem é e como precisa ser o profissional para trabalhar com alunos com AH/S? Para responder a essa questão, recorreremos à pesquisa realizada por Martins e Alencar (2011), cujo objetivo foi o de investigar a formação, as características desejáveis em um docente para atender alunos com AH/S, e as concepções dos docentes sobre as AH/S. Participaram do estudo, desses autores, vinte professores da rede pública de ensino, sendo que dez atuam nos anos iniciais do EF e dez no curso de Pedagogia. Os achados foram os seguintes:

No que diz respeito à formação desejável em um professor de alunos com AH/S, foram apontadas a formação continuada, o currículo da graduação adaptado ao tema e a pós-graduação na área. As características desejáveis em docentes de alunos com AH/S se referiam a atributos personológicos (traços de personalidade e habilidade intelectual) e características profissionais. As concepções sobre AH/S apresentadas pelos participantes, de maneira geral, se aproximam daquelas da literatura utilizada como referência para este estudo. Contudo, notou-se falta de informações sobre como aplicar a teoria na prática, além de distintas ideias errôneas em relação ao tema. (MARTINS; ALENCAR, 2011, p. 2).

Ainda, a respeito da pesquisa desses autores, queremos destacar as principais respostas dos participantes em relação aos atributos ‘personológicos’ e ‘características profissionais’ julgadas, por eles, importantes aos professores de alunos com AH/S. Atributos personológicos: apresentar habilidade intelectual elevada; ser compreensivo; ser uma pessoa alegre, amorosa e carinhosa, atenciosa, flexível, criativa e dinâmica; ser uma pessoa humilde, sensível e tranquila; ser uma pessoa responsável, comprometida e dedicada; ter autoestima elevada; ser paciente. Características profissionais: capacidade de observação para identificar as necessidades de aprendizagem do seu aluno; conhecimento sobre o assunto; experiência na área; facilidade em estabelecer uma relação de integração com o aluno; formação superior; habilidades para atender esse público; interesse em conhecer as necessidades do aluno; prática de valorizar o aluno como um ser, uma pessoa acima de qualquer coisa; preparo profissional para suas ações e reações perante os diferentes comportamentos do seu aluno; professor pesquisador; querer atuar na área/gostar do que faz; ser um profissional aberto às diferenças (MARTINS; ALENCAR, 2011).

Após análise dessas respostas, os pesquisadores identificaram que “embora a listagem de fatores relacionados a aspectos profissionais tenha sido mais extensa, as características personológicas foram quantitativamente mais citadas.” (MARTINS, ALENCAR, 2011, p. 40). Em nossa visão, a maioria desses atributos e características deveria fazer parte dos

profissionais de todos os alunos e não apenas daqueles que trabalham com os que possuem AH/S.

A partir das reflexões aqui expostas, entendemos que é de fundamental importância a identificação das AH/S dos alunos o mais cedo possível para iniciar um trabalho pedagógico diferenciado, a fim de que as habilidades não se percam no percurso escolar.

Atualmente, com a obrigatoriedade da Resolução nº 2/2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, as IES precisaram inserir, em suas grades curriculares, disciplinas cujo objetivo é o de preparar os futuros professores para o trabalho com as diferenças em sala de aula. A referida Resolução, em seu Capítulo V, Art. 13, § 2º, estabelece o seguinte:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial, e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, p. 11).

Dessa forma, espera-se que essas disciplinas, ou pelo menos àquela que irá discutir a educação especial, esclareça aspectos também relacionados à escolarização de alunos com AH/S. Contudo, é na práxis que realmente aprendemos, pois, na sala de aula, em contato com os alunos, é que podemos conhecer suas reais necessidades, cientes de que elas diferem de aluno para aluno com AH/S e/ou com outras condições peculiares de aprendizagem.

## 2.6 PSICANÁLISE: UM POSSÍVEL DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO

Antes de iniciarmos essa parte, queremos frisar que a nossa intenção, ao destacar os conceitos da Psicanálise, não é, de forma alguma, afirmar que os professores precisam tornar-se psicanalistas de seus alunos, ouvindo reclamações, traumas e queixas, até porque esse é o papel do analista e não do professor. Professores não têm a obrigação de aplicar os conceitos da teoria psicanalista em sua sala de aula. Até porque, a maioria deles não conhece essa teoria. O que pretendemos, enquanto pesquisadores, é olhar para os dados com um olhar psicanalítico, ou seja, falar a partir do que a teoria nos permite falar e tentar direcionar também o olhar dos docentes para a importância da fala, da escuta, do desejo de aprender do aluno, do reconhecimento do outro, de partir de um lugar de não saber, para um lugar de

saber, assim como o analista faz com o analisando. Lacan (1978-1998), Mrech (1999), Baccon (2005), Vasques (2007), Kupfer et al. (2010), Voltolini (2011), entre outros estudiosos, respaldam nossas convicções.

De acordo com Voltolini (2011), ainda que de forma periférica, a Psicanálise vem sendo convocada a participar, cada vez mais, do debate sobre a educação. Segundo o autor, a *démarche* psicanalítica nos ajuda a visualizar a precariedade “sobre o campo amoroso que se instaura entre o educador e o educando, permeando essa relação com uma atmosfera particular, decisiva quanto ao destino da aprendizagem.” (VOLTOLINI, 2011, p. 11).

Pereira, M. (2013, p. 489), ao defender as possibilidades de diálogo entre a Psicanálise e a educação, sinaliza que:

A educação não se reduz apenas a receitas formatadas, a alguns saberes planejados ou a racionalizações de comportamento, mas a um sistema de gestos, valores, proibições, pulsões e subversões que devem ser descritos noutra feixe de relações. Educadores constroem saberes da experiência nas relações do dia a dia, que os levam a superar seus problemas concretos, a tomar decisões efetivas e imediatas, a inventar surpresas no cotidiano diante do desinteresse de alguns, enfim, a agir nas condições de incertezas, sobre as quais a psicanálise parece ter algo a dizer.

Para Kupfer et al. (2010, p. 9), a Psicanálise “pode transmitir ao educador (não à pedagogia) uma ética, um modo de entender sua prática educativa. Um saber que pode gerar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho”. Essa mesma autora postula que, ao se propor um campo educativo marcado pela Psicanálise, surge a possibilidade de transformar e recriar o ato educativo. “A educação atravessada pela psicanálise passará a ser chamada de *educação para o sujeito*, uma *educação* voltada para o sujeito do desejo e ampliada de forma a conceber seu ato como sendo mais abrangente que o ato pedagógico.” (KUPFER et al., 2010, p. 290).

Nessa dimensão, ao olharmos para os impasses que permeiam a história de vida dos filhos de pais surdos, os quais se deparam com um processo de inclusão escolar tão conflituoso, na qual precisam (re)agir e (re)construir o seu lugar diante daquilo que lhes é oportunizado, levantamos algumas inquietações, sendo: Como criar espaços para a construção de alternativas existenciais para esses educandos dentro do contexto escolar? Como trabalhar a escolarização desses alunos sem anular suas possibilidades culturais, linguísticas e subjetivas? Para quem ou para que tipo de aluno os professores são formados? E que formação seria necessária para trabalhar com uma clientela tão singular, a qual a educação tradicional não dá conta?

Entre os diversos conceitos trazidos pela Psicanálise, daremos ênfase na defesa da fala do educando que, muitas vezes, não tem espaço dentro desse lugar (a escola) feito para Outro<sup>24</sup> aprender, bem como na qualidade da escuta, por parte do professor. Considerar a fala do aluno em sala de aula, o seu desejo pelo saber, significa levar em conta a subjetividade, a cultura, a linguagem entre outros aspectos impregnados no íntimo dos alunos com condições peculiares e que, portanto, seguem junto dele para dentro das escolas, interferindo profundamente no desenvolvimento de sua aprendizagem.

A fala e a escuta, na Psicanálise, são instrumentos relevantes para se criar o laço entre analisando e analista. “a fala e a escuta operam como instrumentos de resposta e tessitura do laço social.” (SANTOS, 2009, p. 63). Essa autora, em sua pesquisa de mestrado, traz importantes contribuições da *Conversação*<sup>25</sup> para a educação. Fundamentada em Lacadée (1999/2000), ela propõe a ‘oferta da palavra’, em que, os alunos passam de sujeitos da *Conversação* para sujeitos em *Conversação*. Nesse contexto, o objetivo é de “deixar de falar sobre os alunos para passar a falar com eles. A escola é transformada em um ambiente de vida, deixando um espaço para um saber inédito, produzido pela aprendizagem também inédita da palavra dita pela criança.” (SANTOS, 2009, p. 63).

---

<sup>24</sup> Depois de diversas tentativas de especificar o conceito de Outro, Lacan (1979) passou a acreditar que o Outro é inconsciente, ou seja, o “Outro é o lugar em que se situa a cadeia de significante que comanda *tudo* que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer” (LACAN, 1998, p. 193-194). Roudinesco e Plon (1998, p. 558) explicam que ‘Outro’ é um termo utilizado por Lacan para designar um lugar simbólico — o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente, ou, ainda, Deus - que determina o sujeito, ora de maneira externa a ele, ora de maneira intrasubjetiva em sua relação com o desejo. Pode ser simplesmente escrito com maiúscula, opondo-se então a um outro com letra minúscula, definido como outro imaginário ou lugar da alteridade especular. Mas pode também receber a grafia grande Outro ou grande A, opondo-se então quer ao pequeno outro, quer ao pequeno a, definido como objeto (pequeno) a. Cabe-nos entendermos que, na Psicanálise, os dois “outros” (com ‘O’ maiúsculo ou ‘o’ minúsculo) fazem parte do mesmo sujeito, porém ‘outro’ é tudo que o sujeito tem consciência sobre ele mesmo, “é o eu, ou mais exatamente, a imagem do eu [...] que se constitui a partir do espelho” (BRAUER, 1994, p. 312); já, o ‘Outro’ é o eu inconsciente, ou seja, “é o Outro de que se trata na função da fala” (BRAUER, 1994, p. 312), pois, “a linguagem serve tanto para nos fundamentarmos no Outro como para nos impedirmos radicalmente de entendê-lo” (BRAUER, 1994, p. 314). Isso quer dizer que o sujeito se vê a partir daquilo que as outras pessoas falam de/sobre ele, ou seja, “o eu é referente ao outro, ele se constitui em relação ao outro, é seu correlato” (BRAUER, 1994, p. 311). Assim, “o sujeito se sabe a partir do exterior, o sujeito se trata como se ele fosse um outro, o que cria um empecilho para que os verdadeiros outros, os Outros, sejam acessíveis ao sujeito (BRAUER, 1994, p. 314). Segundo Roudinesco e Plon (1998, p. 146), “A consciência só pode dizer ‘eu’ em relação a um outro que lhe serve de apoio: eu me reconheço no outro na medida em que o nego como outro”. Segundo esses autores, há dois *outros*: um Outro com maiúscula e um outro objeto (pequeno) com minúscula, que é o eu. O *Outro*, é dele que se trata na função da fala.” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 551-552). Nesse panorama, sempre que nos referirmos ao ‘Outro’, sob a perspectiva psicanalítica, ou seja, o Outro enquanto um lugar simbólico, deixaremos a primeira letra ‘O’ em maiúsculo. Quando nos referirmos ao ‘outro’ concreto - o outro da semelhança (LACAN, 1979), deixaremos a primeira letra ‘o’ em minúsculo.

<sup>25</sup> A *Conversação* é uma proposta criada pelo psicanalista Jacques-Alain Miller para os encontros clínicos da comunidade analítica e revelou-se um método para a aplicação da Psicanálise aos sintomas da modernidade, entre os quais se podem localizar os sintomas escolares: segregação, fracasso escolar, violência escolar (SANTOS, 2009, p. 62).

Lacan (1998) defende que a cura se dá pela fala e é por meio dela que o sujeito se constitui, ou seja, “o sujeito se representa pela via da palavra e é investido, moldado pelo desejo do Outro, através do discurso.” (BACCON, 2005, p. 27). A autora explica que:

Na Psicanálise, o discurso aparece de duas formas: uma consciente ou intencional, que é aquela pela qual o sujeito se comunica com os outros sujeitos; e uma inconsciente ou sem intenção, que é aquela que aparece como um tropeço, um lapso, sem querer, sem pensar, que escapa em meio à fala. Essa segunda fala é o inconsciente manifestando-se através do ato falho, por exemplo. (BACCON, 2005, p. 27).

Entretanto, essa fala, mencionada por Lacan (1998), não é apenas o que sai da boca, mas o que está por trás daquilo que é dito pelo sujeito. Por isso, não é qualquer escuta que dá conta de analisar/ajudar/curar o paciente (na visão da Psicanálise). É uma escuta minuciosa que seja capaz de ouvir o próprio inconsciente, pois este é estruturado como uma linguagem (LACAN, 1998). Rodrigues (2008, p. 3) explica que “o psicanalista sustenta seu lugar na condição de escuta. Há de escutar aquele que chega numa busca de um tratamento, portanto, cada uma a seu modo”. Por isso, o analista precisa ter uma atenção flutuante para ouvir os deslizamentos da fala no momento em que o inconsciente resolver traí-lo, uma vez que são os efeitos dessa fala que oferecem meios de o analista detectar aquilo que o sujeito esconde: os traumas que o machuca, incomoda e faz doer (BACCON, 2005, p. 27), portanto,

Se o sujeito se constitui como sujeito pela fala, como aproveitar essa fala na sua relação com o processo de aprendizagem? Que condições afetivas favoráveis facilitam a aprendizagem? Como foi dito acima, o professor tem um papel fundamental nesse processo, pois, querendo ou não, o mesmo serve como modelo, influenciando, inclusive, o desejo do outro. Isto sem contar que a própria sala de aula é um lugar onde se trocam imagens, olhares e desejos dos sujeitos, ou seja, onde podem ocorrer várias identificações entre alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem?

A escuta na análise precisa ser atenta, pois o analista analisa principalmente o não-dito, sobretudo do lapso, o ato falho<sup>26</sup>. Já a escuta pedagógica é uma ação menos profunda, mais pautada na realidade. Enquanto que na Psicanálise a fala ocorre de forma individual e é o elemento principal para se chegar a um diagnóstico, na pedagogia, a fala é coletiva e, além dela, existem outras ferramentas, como a escrita, o desenho, a arte, entre muitas outras estratégias que o professor se utiliza para que o aluno chegue ao conhecimento. Mas é por

---

<sup>26</sup> Ato falho: “Ato pelo qual o sujeito, a despeito de si mesmo, substitui um projeto ao qual visa deliberadamente por uma ação ou uma conduta imprevistas” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 40).

meio, exclusivamente, da fala, seja individual ou coletiva, que o professor conhecerá as singularidades mais profundas que envolvem seu aluno, como a sua história familiar, sua linguagem, sua cultura, seus desejos, anseios e outros aspectos que influenciam na construção do conhecimento e na relação professor/aluno.

Na Psicanálise, o analista coloca-se numa posição de escuta para saber como proceder o tratamento e tentar extrair do sujeito o trauma ocultado em seu inconsciente. Na sala de aula, o professor coloca-se numa posição de ‘ensinante’, que ensina por meio de sua fala, mas quase não escuta e assim não consegue perceber se de fato o aprendizado, que pode estar ocultado (ou não) em alguma esfera do cérebro do aluno, ocorreu. Assim como na Psicanálise, o paciente vai se ‘autocurando’ por meio de sua própria fala, na educação, o aluno vai construindo seu conhecimento também por meio de sua própria fala, pois, às vezes, precisamos ouvir a nós mesmos para digerir ou entender certos assuntos que somente ouvindo o outro não conseguíamos.

De acordo com Santos (2009, p. 64), “muitas vezes, os impasses dos sujeitos decorrem da impossibilidade deste singular se inscrever no que lhe é proposto como projeto universal da escolarização”. Portanto, é “no espaço da *Conversação* que esse singular passa a encontrar lugar”, pois “o ponto de vista de um participante pode acender no outro um desejo de debater sobre questões ainda não pensadas. Assim, a *Conversação* aposta no surgimento de algo novo.” (SANTOS, 2009, p. 64).

Ao tentarmos entender o conceito de *desejo* empregado na Psicanálise do conceito de *desejo* no senso comum - que sentimos em nosso dia a dia – concluímos, a princípio, que as descrições de ambos apresentam, em certo grau, alguma semelhança. De acordo com o Dicionário de Psicanálise de Elisabeth Roudinesco e Michel Plon (1998), *desejo* é um termo empregado em Filosofia, Psicanálise e Psicologia para designar “a propensão, o anseio, a necessidade, a cobiça ou o apetite, isto é, qualquer forma de movimento em direção a um objeto cuja atração espiritual ou sexual é sentida pela alma e pelo corpo.” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 146).

De acordo com o Dicionário Aurélio, *desejo* significa: “Aspiração; objetivo ou propósito; cobiça; impulso pelo prazer de.; ansiedade/vontade de.; ação ou efeito de desejar; de querer; possuir vontade [...]” (FERREIRA, 1977, p. 162). Desejo, portanto, significa basicamente vontade de ter, possuir, cobiçar, consumir, realizar ou comer algo. Assim, poderemos dizer que *desejo* é um só, que não existem vários desejos. O que existe é a intensidade implicada no desejo. O grau dessa intensidade se diferencia a depender daquilo que desejamos. Por exemplo, o desejo de comer um pedaço de bolo, irá depender da

intensidade da fome e do tipo de bolo que se deseja; o desejo de viajar irá depender da intensidade pelo gosto de viajar; o desejo de namorar irá depender da intensidade da paixão, do amor, da saudade e assim por diante. O desejo/vontade que sentimos em nosso cotidiano não depende do outro, mas de nós mesmos. Quando sentimos, por exemplo, vontade de comer um chocolate, basta comprar e comê-lo, sem que alguém, necessariamente, nos dê o tal chocolate.

Contudo, Roudinesco e Plon (1998, p. 147) explicam que “Freud não identifica o desejo com a necessidade (biológica). Esta, com efeito, encontra sua satisfação em objetos adequados, como o alimento, ao passo que o desejo está ligado a traços mnêmicos, a lembranças”. Esses autores revelam que Lacan diferenciou o *desejo* da *necessidade*, introduzindo um terceiro termo, ao qual deu o nome de *demanda*. Assim, “a necessidade, de natureza biológica, satisfaz-se com um objeto real (o alimento), ao passo que o desejo (*Begierde* inconsciente) nasce da distância entre a demanda e a necessidade. Ele incide sobre uma fantasia, isto é, sobre um outro imaginário.” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 147).

Rodrigues (2008, p. 1) também explica que, na Psicanálise, desejo “não se trata de algo a ser realizado, mas sim de uma falta nunca realizada”. A autora ressalta que o sujeito é um ser faltante e quando se dá conta dessa falta ele busca a análise, pois, o seu desejo “passa pelo apelo dirigido a um Outro.” (RODRIGUES, 2008, p.2). Isso quer dizer que o desejo do sujeito não pode ser nominado, pois nem ele mesmo sabe o que realmente deseja, só sente que lhe falta algo, por isso “não se trata de atender a uma demanda, mas sim de saber qual é a demanda pulsional.” (RODRIGUES, 2008, p. 2). A demanda, segundo a autora, “é o conceito que orienta o analista na construção do caso. Uma análise começa com uma demanda, o analista deve visar o seu além, para saber precisar o seu aquém que é o desejo” (RODRIGUES, 2008, p. 3). Para Pereira, M. (2013, p. 495), “O desejo parece ser a mola-mestra que se oporia à objetificação da alteridade em sua genuína diferença. [...] e a escola é chamada a operar o desejo, que não é senão o Eros incansável contra a destruição”.

O desejo, no entanto, defendido nessa tese, baseia-se no reconhecimento do professor, sobre o desejo daquilo que o aluno quer aprender e de que forma ele aprende. Segundo Lemke e Sevigani (2015, p. 119), “é importante, entre outras coisas, transformar o saber em corpos de desejos, acendendo o desejo de saber no aluno. Somente desse modo o professor conseguirá obter resultados mais concretos”. Essa é a demanda que deve orientar o professor, ou seja, entender a demanda de cada aluno, procurar o objeto de desejo que ele ainda não tem, mas que gostaria de ter, pois só desejamos algo que não temos, algo ausente de nós. E se o conteúdo for muito repetido em sala de aula, logo, o aluno que já o aprendeu, não terá mais

desejo por ele e não se sentirá mais motivado em prestar a atenção na aula. De acordo com Pacheco e Pacheco (2014, p 27), “os alunos podem não querer aquilo que nós queremos, mas, se começarmos com o que eles querem, explicarmos a nossa posição e tivermos confiança neles, as coisas ficam muito melhores”.

Diante disso, acreditamos que as reflexões aqui apresentadas, com viés na Psicanálise, nos permitem criar um novo olhar para a importância da fala, da escuta, do desejo e do reconhecimento do outro, de colocar-se no lugar de quem não sabe, acolhendo e legitimando as produções do aluno.

### 2.6.1 Psicanalisar, governar e educar: o desejo e a fala no comando

Freud (1980) afirmava que educar, curar e governar eram três profissões impossíveis de serem realizadas. Ser educado, curado ou governado só poderia ocorrer se o sujeito se permitisse. Nenhuma dessas ações poderiam se concretizar se o indivíduo de fato não as desejasse. Freud colocou, portanto, três profissionais: o educador, o analista e o político em um mesmo paralelo. Diante disso, Enriquez (2001 apud PEREIRA, M., 2013) traz a seguinte questão sobre esse fato: “Por que pode ele pensar que essas profissões deveriam ter o mesmo destino?” Entre as razões possíveis, o autor explica que,

Primeiramente, as três guardariam em si algo do ofício de artistas, que, por mais que se prevejam os resultados, esses nunca se dão conforme foram planejados. A segunda razão, que surge no rastro da anterior, residiria no fato de que são profissões cujos especialistas podem exercê-las mais impunes e menos culpados no que concerne aos resultados obtidos, justamente por não conseguirem prever de maneira clara tais resultados. E, por último, a terceira razão expressa algo fundamental para a discussão que se segue: são os únicos ofícios que exprimem um poder nu sobre os homens, em outras palavras, um poder sem mediação. (ENRIQUEZ, 2001 apud PEREIRA, M., 2013, p. 488).

As dificuldades de educar e governar, no entanto, já haviam sido contempladas por Kant (1996), em sua obra *Sobre a Pedagogia*, onde o filósofo enfatiza que “entre as descobertas humanas há duas difíceis, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los.” (KANT, 1996, p. 447). Freud acrescentou, então, à arte de educar e governar, o ofício de curar. Entretanto, esse psicanalista afirma que “isto, contudo, não significa que desprezo o alto valor social do trabalho realizado por aqueles de meus amigos que se empenham na educação.” (FREUD, 1980, p. 341).

Nessa direção, Pereira, M. (2013), ao citar Cefali (2009), explica que o ‘impossível’, a que Freud se referia, “seria fixado à finalidade ou à falta de êxito quanto aos seus objetivos.

Algo viria frustrar os planos de quem professa tais artes e o seu êxito final guardaria sempre alguma aleatoriedade.” (PEREIRA, M., 2013, p. 488). Mais adiante, o autor ressalta que “O impossível instaurado pelo pensamento freudiano, portanto, requer análises menos ligeiras e genéricas, pois ele diz justamente das relações de poder, da insuficiência de tais relações, das incertezas, das decepções, da finitude humana [...]” (PEREIRA, M., 2013, p. 489).

Mrech (2005, p. 14-15) adverte para tomarmos cuidado para que “a colocação de Freud não perca seu impacto e originalidade para se transformar em um simples chavão ou estereótipo”. Com respaldo em Laurent (2002), a autora traz a seguinte afirmação: “Dizer que é impossível ensinar é dizer que é preciso, incessantemente, remeter ao canteiro de obras tudo o que apareceu, em um dado momento, como uma solução para essa aporia.” (apud MRECH, 2005, p. 15).

Forbes (2004, p. 160-161) também alerta para esse cuidado, pois, segundo ele, “o tempo do ‘Freud explica’ acabou. Estamos em uma época na qual o melhor que podemos extrair da Psicanálise e de suas colocações é ‘Freud não explica’. É dessa problemática que devemos partir”. Diante dessas considerações, entendemos que se levássemos ao pé da letra a impossibilidade de educar/ensinar, certamente a pergunta mais corriqueira seria “como, então, eu educo o meu aluno? Como eu faço para ensiná-lo” (MRECH, 2005, p. 15), já que educar é um ofício impossível? Ainda com respaldo em Lauren (2002), a autora destaca três aspectos fundamentais:

A importância do conteúdo – das disciplinas – no processo de formação, descartando assim as respostas mais imediatas que, desde o início, enfatizavam um ‘impossível de educar, um impossível de ensinar’; a necessidade de privilegiar o inconsciente por meio de uma leitura viva, e não como uma leitura morta. O inconsciente estruturado pela singularidade de cada sujeito, privilegiando o específico de cada relação; a importância do aluno tecer um laço social com o mundo, para que aquilo que se apresenta como intencionalidade educativa se transforme em um laço. (MRECH, 2005, p. 15-16).

Com base nesse excerto, podemos pensar na seguinte situação: quando o educador se depara com um aluno que apresenta uma recusa inconsciente para resolver um problema matemático como, por exemplo: com quantas maçãs Joãozinho ficou ao final das contas? Pode ser até reconfortante, ao docente, lembrar-se dessa impossibilidade de educar (ensinar), declarada por Freud, e apoiar-se nessa ideia sempre que se deparar com uma dificuldade de ensinar determinados alunos. Entretanto, a partir das constatações dos pesquisadores (MRECH, 2005; FORBES, 2005; VOLTOLINI, 2011; PEREIRA, M., 2013), o que parece chegar a nossas mãos é, na verdade, o produto bruto, não lapidado do desenvolvimento do

pensamento em questão. Pois, o que Kant e Freud se referiram como ‘impossível’ não foi que tais ofícios não poderiam ser executados, mas que simplesmente estão fora do alcance se as condições não lhes forem favoráveis. Logo, engane-se o professor que desiste de ensinar alunos com condições peculiares de aprendizagem, pois a ele cabe à sensibilidade de possibilitar que esse aluno encontre sua própria rota de aprendizagem para descobrir com quantas maçãs Joãozinho ficou ao final das contas.

Nesse sentido, percebemos que a direção do ato de ensinar precisa seguir o desejo de aprender do aluno, relacionando o que ele aprende em sala de aula com o mundo lá fora. E como (re)conhecer esse desejo do aluno? Aqui, novamente, podemos fazer uma analogia sobre a relação do analista/analizando com o professor/aluno. Primeiro, se o analisando não aceitar a psicoterapia, ou seja, não desejar ser curado (psicanalisado), de nada adiantará levá-lo ao analista. Segundo, se ele chegar ao consultório e decidir não falar, não haverá solução para o seu problema, pois o analista precisa dessa fala para encaminhar ou fazer com que o analisando se encaminhe para a cura. Agora vejamos como isso ocorre em sala de aula: se o aluno não entender os motivos pelos quais precisará ir à aula todos os dias, ele até poderá ir obrigado pelos pais, mas o que lá se ensina não influenciará em seu aprendizado. Mas como o professor saberá se esse aluno tem ou não o desejo de estar em sala de aula e aprender os conteúdos? Pela fala. Ouvindo as ideias do aluno sobre as implicações de estudar ou não estudar determinados conteúdos.

Ao refletirmos sobre o ingresso da criança à escola, podemos compreender que ela, normalmente, é movida pelos inúmeros discursos motivadores dos pais, tais como: a escola é legal. Lá, você encontrará vários amiguinhos. Terá brincadeiras diferentes todos os dias. Você aprenderá a ler e a escrever. Enfim, são tantos os estímulos que a criança realmente acredita e começa a sonhar com essa escola ‘desenhada’ pela família.

A princípio, nos primeiros dias ou até nos primeiros anos de escolaridade, a criança percebe que os pais estavam certos. Ela faz novos amigos. Conhece diversas brincadeiras. Aprende a ler e a escrever (alguns). Entretanto, no decorrer do tempo, alguns alunos e alunas perdem o entusiasmo e encaram o ato de frequentar a escola como uma verdadeira tortura. “Sua vontade de experimentar vai se perdendo à medida que seus desejos vão sendo reprimidos e os encontros empobrecidos, vão se criando barreiras, preconceitos, medos, mecanismos de controle.” (DIAS, 2013, s/n). Logicamente que isso, muitas vezes, pode se desencadear por fatores diversos, como o *bullying*, à dificuldade de aprender, à exclusão do grupo de amigos, entre outras razões. Mas, nosso objetivo aqui é compreender os motivos que levaram **P** a desenvolver tanto repúdio à escola a ponto de ‘querer explodi-la’ e de ‘matar

alguns professores'. Mais adiante, no capítulo 5, destacaremos alguns excertos das entrevistas realizadas com os professores que demonstram esses sentimentos de **P**.

Quando pensamos a rotina da escola e nos colocamos no lugar do aluno, podemos compreender que frequentar a escola todos os dias não é uma tarefa fácil, pois “aprender é uma tarefa árdua e dolorosa, requer superação de angústias, de temores que habitam no sujeito.” (VITORELLO, 2014, p. 102). Se não fosse assim, os alunos não ficariam tão ansiosos pela chegada das férias.

As sensações de angústia, ansiedade, vontade de que a aula acabe o mais rápido possível vão se intensificando na medida em a rotina escolar vai se tornando cada vez mais inútil na visão do aluno. Formar uma fila, entrar na sala, sentar-se na mesma carteira, ouvir a aula expositiva, copiar do quadro ou do livro didático – tarefa totalmente banal, pois se já está no livro por que é preciso copiar? – realizar as atividades são ações que os alunos repetem dia a dia, quase sempre, sem entender o verdadeiro sentido dessas tarefas.

Evitar a rotina de chegar à escola todos os dias no mesmo horário, entrar na sala de aula, sentar-se na carteira, prestar atenção nas explicações do professor, realizar as atividades, certamente, não está ao alcance dos professores, mas desenvolver o desejo do aluno para realizar essas ações, talvez possa tornar essa rotina mais amena e prazerosa. Mas, o desejo só pode ser desenvolvido se o aluno de fato entender os motivos pelos quais ele precisa diariamente realizar essas ações.

Davydov (1988, p. 4-6), ao discorrer sobre a motivação do aluno em relação às atividades de aprendizagem, explica que o termo ‘desejo’ reproduz a verdadeira essência da questão: as emoções são inseparáveis de uma necessidade, ou seja, “há motivos para se realizar estas ações, mas as tarefas de pensamento partem (originam-se) de necessidades e emoções humanas”. Para Stahlschmidt et al. (2014, p. 12), o desejo precisa ser colocado em cena no ato educacional “porque ele aquece a docência para situar o sujeito desejante. A ausência do desejo poderá implicar em tensões, angústias e adoecimento, tanto em aluno quanto em professor”.

Levar em conta a singularidade do sujeito, no processo de escolarização, e considerá-lo como sujeito de desejo, torna-se fundamentalmente importante para diminuir ou acabar com as lacunas na relação professor/aluno e, assim, no processo de ensino e aprendizagem, pois,

Se considerar-se que a escola é um espaço de circulação de culturas, diferenças e singularidades, deve-se garantir que os direitos humanos se transformem na base das relações e que a falta de entendimento, a ausência de escuta do outro, a destruição, a

morte, amplamente divulgadas pelos adultos e pela mídia, se transformem em objeto de diálogo e reflexão. (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 32).

Desse modo, não se pode tratar os alunos e alunas como se todos fossem iguais: dotados das mesmas habilidades, tomados pelos mesmos desejos, cercados por pessoas que vivem sob as mesmas condições econômicas, linguísticas, culturais etc. Sob esse prisma, Vitorello (2014, p. 90) assegura que:

[...] os modos de subjetivação somente podem ser compreendidos a partir da rede de significantes que os constituíram. Essa cadeia ou rede de significantes refere-se tanto à história familiar e singular de cada sujeito como aos discursos presentes na civilização de uma determinada época.

Considerar a subjetividade de nossos alunos requer, portanto, um senso de alteridade que possibilite um olhar para as questões de aprendizagem pelas lentes desses alunos. “Saber olhar o mundo com os olhos de outra pessoa significa, em particular, considerar os interesses da outra pessoa, seus desejos em relação à realidade, a necessidade ‘próxima ao coração da pessoa’” (DAVYDOV, 1988, p. 43-44). Para conseguirmos realizar um trabalho com nossos alunos nesses moldes, é preciso recriar a educação, o ensino com cada aluno, assim como recomendou Freud aos psicanalistas “recriar a psicanálise com cada paciente” (apud VOLTOLINI, 2011, p. 67).

Ao traçar um paralelo entre as artes de se trabalhar com o outro que se materializa no deficiente, prisioneiro, doente, paciente, aluno, enfim, no *diferente*, e que sempre evocarão respostas inesperadas de quem os conduz, Pereira, M. (2013, p. 490) assume que são artes com contradições difíceis de ultrapassar e levanta as seguintes reflexões:

Privilegiar a diferença ou a igualdade? O sujeito ou a sociedade? Ser pelo particular ou pelo universal? Abrir mão de si pela causa do outro ou colocar-se na história? Respeitar a singularidade de cada um ou transformá-la? Enfatizar saberes e métodos ou valores individuais? Apresentar-se como competente ou arriscar-se no fracasso? Amar a todos ou exprimir seus desafetos? Controlar sua mestria ou expor sua vontade de domínio?

Percebemos, assim, que ensinar (educar) não se trata de uma simples tarefa de apenas marcar o x da questão e torcer para que o ‘chute’ seja certo, mas de escolhas complexas que podem influenciar a vida de inúmeros seres humanos que frequentam nossas salas de aula.

Mrech (1999, p. 3), ao discutir a crise da pedagogia brasileira, traz uma inquietante e importante questão: “o que é a criança aos educadores?” A monótona rotina escolar faz com

que professores e alunos deixem de se enxergar como sujeitos concretos do processo. Assim, o professor, na ansiedade de ‘passar’ todos os conteúdos e ‘vencer’ o planejamento, começa a ver apenas uma sala de aula lotada por ‘coisas’ que se mexem nas carteiras, ou seja, com um olhar muito generalizado, sem perceber as diferenças, especificidades e necessidades intrínsecas em cada rosto, em cada olhar perdido no ambiente de ‘ensino’. Dessa forma,

Há um grande perigo em uma instituição na qual a individualidade dos pequenos não se desenvolve conforme as linhas de seu desejo e na qual as normas e regulamentos estão condicionados aos requerimentos administrativos, reduzindo à criança a um mero lugar de aluno interno com um número de identificação. (AICHORN, 2006 apud PEREIRA, M., 2013, p. 496).

Para Mrech (1999, p. 7), “cada criança se constitui de uma determinada forma. É preciso que o professor a escute para que ele possa apreendê-la em toda sua complexidade básica. Não basta apenas trabalhar com as crianças em geral. É preciso estudar uma a uma”. O aluno, por sua vez, deixa de ver o professor com a mesma expectativa com que ingressou à escola. A admiração pelo mestre e o desejo pelo conhecimento vai dando lugar a outros sentimentos que fazem com que ele desenvolva aversão por aquele espaço. Assim, ele não tem escolha a não ser permanecer duas centenas de dias por ano nessa situação. Alguns tentam encontrar artifícios como forma de se distrair e sair da monotonia diária. Esses artifícios são entendidos como atos indisciplinados (FERREIRA; ROSSO, 2013) pela escola e o aluno começa a receber rótulos que tornam a sua vida escolar ainda mais tediosa.

Segundo Mrech (1999), os professores não percebem que a pedagogia é estabelecida por meio da fala, mas uma fala dialógica, aquela que parte de ambos os lados, de quem ensina e de quem está sendo ensinado. Entretanto, os professores preparam suas aulas centrados apenas naquilo que pretendem falar, pois não são/foram preparados para lidar com a fala que vem do outro lado, a do aluno. Essa fala, na visão de muitos educadores, poderá desestabilizar a aula, pedir o imprevisto, sair da rotina, gerar a indisciplina, pois,

A transmissão pedagógica tradicional baseia-se em um modelo de comunicação simples, que prevê uma leitura direta da linguagem e da fala. A crença de que os professores transmitem e os alunos aprendem. O professor emite e os alunos recebem o que foi diretamente apresentado pelo professor. (MRECH, 1999, p. 9).

Essas constatações revelam que por trás da pedagogia tradicional, muito presente nas escolas brasileiras, há um paradigma construído a partir de uma visão cartesiana em que o sujeito é visto de forma homogênea e, portanto, o reconhecimento da diferença não implica no seu desenvolvimento biopsicossocial (SIGNORINI, 1998). A forma como os docentes

entendem e investem nessa constituição (bio+psico+social) poderá determinar o sucesso ou o insucesso no processo de escolarização do aluno.

A visão cartesiana e mecanicista de muitos educadores implica na crença de que o ensino ocorre de forma linear, homogênea e há uma correspondência automática entre “o ensino (o que sabe) e a aprendizagem (o que carece de saber), e não há lugar para grandes questões.” (STAHLSCHMIDT et al., 2014, p. 10). E se na pedagogia tradicional, “a suposição de saber em relação ao professor fica garantida, perde-se a possibilidade de utilizar, no processo, o saber do aluno”. Para ela, “outras perdas acumulam-se com os aspectos da história do aluno [...] principalmente, a importância do desejo como mola propulsora das ações do processo de ensinar e aprender.” (STAHLSCHMIDT et al., 2014, p. 10). E, se o olhar é o mesmo diante de todos os alunos, a abordagem metodológica, evidentemente, também será.

Esse paradigma tradicional ou cartesiano de educação interfere diretamente no processo de ensino e aprendizagem, visto que os educadores adotam uma concepção de causa e efeito do processo de construção do conhecimento, recusando-se, assim, a visão pós-moderna do sujeito representado pelo que se entende ser o sujeito bakhtiniano (BAKHTIN, 2003), dialógico, emergente, em constante (trans)formação, multifacetado, social, complexo, cuja identidade é fractalizada, ou seja, com uma concepção sistêmica, não linear, auto-organizável do processo de construção do conhecimento (BORGES; STREIECHEN, 2016). O sujeito, reconhecido a partir dessa dimensão, segue rotas, caminhos diferentes para se apropriar do conhecimento. E essas rotas fogem à norma, ao método, ou seja, a aprendizagem pode ocorrer em outro ambiente, em outro momento em que o aluno passa a dar significado ao que, a ele, se tentou ensinar na sala de aula. Porém, nas aulas, o professor sempre parte do ponto em que ele parou, na aula anterior, e não do ponto do conhecimento do aluno que pode ter sido construído a partir das rotas estabelecidas com outros conteúdos e que podem ter gerado o aprendizado. A ciência do docente, nesse sentido, dependerá exclusivamente da liberdade que se dará ao discurso, à fala do aluno em sala de aula, pois “é pela palavra que se estabelece ou não o processo de ensino-aprendizagem [...]. A fala ocupa um lugar estratégico na relação professor-aluno. É ela que cria ou não a própria relação.” (MRECH, 1999, p. 11-12).

Enfatizamos, contudo, que o que se pretende, a partir de uma educação pautada no modelo pós-moderno, em que se valoriza o aluno em toda sua dimensão, sua história, sua cultura, sua linguagem, seus desejos, bem como as relações que ele estabelece para se apropriar do conhecimento, não seria “uma proposta que se pretenda infalível, tampouco uma

educação sem referenciais, mas sim que possa tolerar os equívocos, aproveitar os erros para a aprendizagem, valorizar não apenas o produto, mas o processo.” (STAHLSCHMIDT et al., 2014, p. 10). E assim como a autora, acreditamos que nessa perspectiva, ensinar torna-se, de alguma forma e em certa medida, possível.

## 2.6.2 A escola como lugar para outro aprender

Anteriormente, discorremos sobre o esforço do analista para captar, não apenas o que é dito pelo paciente, mas, também, conseguir escutar a fala que vem de seu inconsciente. Nesse sentido, podemos afirmar que a Psicanálise nos possibilita uma escuta para além daquilo que nossos ouvidos são capazes de ouvir e um olhar para além daquilo que nossos olhos são capazes de ver. Mas, isso irá depender do esforço e do desejo do analista e do analisante em encontrar a cura. Isso indica que não basta apenas a disposição do analista em ouvir, ele precisa ocupar uma posição, na visão do analisante, de Sujeito Suposto Saber<sup>27</sup>, assim sendo,

O analisante acredita que o analista sabe ou já tenha a verdade sobre o seu sintoma, mas isso é um ‘erro subjetivo’ que faz parte da **entrada em análise**<sup>28</sup>, inclusive, para que a **transferência**<sup>29</sup> se instaure. O analista, no início, nada sabe a respeito do sintoma do analisando, mas, como este o coloca na posição de Sujeito Suposto

<sup>27</sup> *Sujeito Suposto Saber* é o termo utilizado pela Psicanálise para explicar a posição que o analisante coloca seu analista durante o tratamento. Por se tratar de um conceito importante, dentro dessa abordagem, e, em nossa convicção à educação também, conforme veremos mais adiante, optamos por manter as iniciais em maiúsculo, assim como alguns autores se utilizam.

<sup>28</sup> A expressão ‘*entrada em análise*’ refere-se a um “momento singular na trajetória de um sujeito que procura entender o porquê de tantos desejos [...] é o aparecimento de um sujeito em transferência.” (RODRIGUES, 2008, p. 2-3). E do afeto que se pode ver aparecer, segundo a autora, “o mais conhecido é o amor – efeito do estabelecimento deste Sujeito Suposto Saber.” (RODRIGUES, 2008, p. 3).

<sup>29</sup> Na psicanálise freudiana, “a transferência é definida como uma reedição de impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico” (SANTOS, 2009, p. 7). Dessa forma, “no decorrer do tratamento, o paciente pode transferir, para o analista, sentimentos antes endereçados a seu pai, seu irmão, sua mãe, etc..” (SANTOS, 2009, p. 19). Lacan (1998, p. 139) explica que a transferência é a ‘atualização da realidade do inconsciente’. Para ele, “O inconsciente são os efeitos da fala sobre o sujeito, é a dimensão em que o sujeito se determina no desenvolvimento dos efeitos da fala, em consequência do que o inconsciente é estruturado como uma linguagem.” (LACAN, 1998, p. 142). De acordo com o Dicionário Psicanalítico de Roudinesco e Plon (1998, p. 766-767) transferência é o termo utilizado para designar “um processo constitutivo do tratamento psicanalítico mediante o qual os desejos inconscientes do analisando concernentes a objetos externos passam a se repetir, no âmbito da relação analítica, na pessoa do analista, colocado na posição desses diversos objetos”. Em contrapartida, existe a contratransferência, que “se instala no médico através da influência do paciente na sensibilidade inconsciente do médico.” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 133). Um exemplo de contratransferência está em “uma carta a Sigmund Freud, onde Sandor Ferenczi mencionou pela primeira vez a existência de uma reação do analista aos ditos de seu paciente: ‘Tenho demasiada tendência a considerar os assuntos dos doentes como meus’.” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 133).

Saber, a ele é endereçado um certo saber. Entretanto, da perspectiva do analista o saber não sabe. O analista deve conduzir a análise visando esse não saber como verdade, ou seja, cabe ao analista assumir o lugar de Sujeito Suposto Saber. (BACCON, 2005, p. 32, grifos nossos).

Gobbato (2001) explica que o conceito de transferência em Psicanálise está atrelado à expressão ‘amor de transferência’:

Trata-se de uma transcrição da observação clínica, em que o amor enquanto repetição significativa fixa-se na figura do analista, e este serve-se deste ocorrido como instrumento motor da direção da análise. Uma vez que a transferência implica indubitavelmente o analista, a questão é saber de que maneira e como este responde ao apelo do dito amor. Entretanto, a expressão ‘amor de transferência’ não significa apenas a presença do afeto amor em relação ao analista, trata-se da manifestação de um conjunto de fenômenos produzidos pela tarefa do analisando, pelo trabalho do analisando em associação livre, que, juntamente com o silêncio do analista, determinarão uma estrutura para a transferência. (GOBBATO, 2001, p. 103-104).

Segundo Rodrigues (2008, p. 4): “o estabelecimento de transferência é necessário para que uma análise se inicie: a transferência não é, portanto, uma função do analista, mas do analisando. A função do analista é saber utilizá-la”. A autora explica também que “a transferência é o ponto por onde se passa da demanda ao desejo.” (RODRIGUES, 2008, p.4). Santos (2009, p.33) também explica que “a transferência é o vínculo afetivo que faz o sujeito depender do analista e que faz o analista ter total poder sobre o sujeito. Assim, o analista faz uso da transferência para que o paciente aceite as suas interpretações”. Kupfer et al. (2010, p. 291) destacam que, da perspectiva freudiana, a transferência não é encontrada só no âmbito da clínica, “políticos, educadores, líderes, médicos, todo tipo de pessoas tem que enfrentar problemas transferenciais em suas vidas diárias”. Para Gueguen (1997), “na medida em que a transferência é sempre uma questão de acreditar no saber de seu legítimo representante, seja ele político, professor, médico ou psicanalista.” (apud KUPFER et al., 2010, p. 291).

Santos (2009, p. 7), que dedicou sua pesquisa de mestrado na tentativa de entender, a partir do relato de alunos e professores, como ocorre a transferência na relação professor/aluno, concluiu que “é o estabelecimento da transferência, nessa relação, que torna possível a aprendizagem”. A autora postula que “o professor, a exemplo do analista, e independentemente de sua ação, pode despertar afetos no aluno para além daquilo a que ele próprio tem acesso conscientemente.” (SANTOS, 2009, p. 22).

Quem é pai ou mãe deve saber que há um momento em que os professores de seus filhos lhes ‘roubam’ o lugar. Antes de ingressar à escola, os filhos acreditam piamente na verdade de seus pais. Depois de ingressarem, a verdade não é mais a dos pais, mas a do

professor. Se o professor falou que é assim, não será de outra forma e nem adianta os pais tentarem contestar. Esse é um exemplo de transferência, pois o filho substitui a figura dos pais pela figura do professor, assim como ressalta Santos (2009, p. 45), “o professor é o substituto de uma das imagos parentais, tornando-se, assim, objeto de transferência do aluno. [...] o professor, por ser o representante da autoridade, facilmente é substituído pela figura dos pais – primeira figura de autoridade que a criança conhece”.

Diante disso, podemos considerar que “a transferência ocorre nos processos de aprendizagens, em especial na sala de aula. O professor é colocado em posição de ser aquele que sabe, chamado por Lacan de o ‘grande Outro<sup>30</sup>’.” (BACCON, 2005, p. 33). Esse grande Outro “não se trata apenas de um Outro social, externo ao sujeito, mas de um Outro internalizado que gera posições determinadas para o sujeito” (MRECH, 1999, p. 49), ou seja, “um Outro que tudo pode através do poder de seu desejo.” (MRECH, 1999, p. 52).

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

Na relação pedagógica, de acordo com Pereira, M. (2005, p. 96), “a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno aferra-se a um elemento particular no Outro, sob a função de professor. Esse aluno atribui, então, um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo”. Assim, “o docente pode apoderar-se desse sentido especial atribuído pelo aluno. Da posse deriva-se um poder, já que a transferência de sentido, operada pelo desejo, é

---

<sup>30</sup> “O grande Outro é o lugar da linguagem, o tesouro dos significantes. Esse grande Outro antecede o sujeito e o constitui.” (VITORELLO, 2014, p. 90). Podemos, assim, considerar que ‘o grande Outro’ é a aproximação entre o inconsciente e a linguagem, que só poderá ser acessado por meio da própria fala do sujeito ao dar entrada em análise, pois “a palavra do inconsciente é palavra de revelação.” (BRAUER, 1994, p. 310). O grande Outro faz parte do próprio sujeito, mas ele não o reconhece em suas ações, pois o grande Outro é inconsciente.

também uma transferência de poder”. Diante disso, segundo o autor, “cabe ao professor entender sua tarefa como uma contribuição à formação de um ideal que tem uma função de regra moralizante, fundando aí sua autoridade.” (PEREIRA, m., 2005, p. 97).

A partir dessas considerações, percebemos que, de forma analógica, podemos transportar boa parte do contexto psicanalítico, da relação analista/analizando, para o contexto da educação, da relação professor/aluno, pois, “o professor também pode ocupar um lugar semelhante ao do analista quando observa as relações que se estabelecem entre o aluno, o saber científico e ele mesmo.” (BACCON, 2005, p.35). Portanto, na Psicanálise, o analista “é pensado como aquele que sabe ajudar as pessoas a mudarem, principalmente ouvindo-as. Na educação, pode-se atribuir ao professor o papel de ajudar os alunos a mudarem seus conhecimentos, ouvindo-os.” (VILLANI, 1999 apud BACCON, 2005, p.12).

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

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

Portanto, construir o lugar, também é ocupar o seu lugar no discurso, na sala de aula e em sua relação com os alunos. O educador, “independentemente de sua vontade, ocupa um lugar no mundo imaginário do educando, ao qual pode ou não se amarrar um laço” (BACCON, 2011, p. 139), pois “os alunos aprendem o professor. O despertar da atenção do

professor será o despertar da atenção do aluno.” (PACHECO, 2017<sup>31</sup>), ou seja, “não se trata de algo que se amarra apenas à pessoa do professor, mas ao lugar que ele ocupa na estrutura imaginária de seus alunos.” (BACCON, 2005, 139). Para construir o lugar, é necessário, segundo (BACCON, 2005, p.38), “considerar a subjetividade dos sujeitos envolvidos nesse processo, pois ela pode definir muito, a criação do laço e a construção do lugar”, entretanto, é preciso considerar que:

[...] em um mesmo contexto escolar, ou na mesma sala de aula, com os mesmos alunos, pode-se ou não construir esse lugar. Isso depende exclusivamente do sujeito ao qual esse saber está sendo endereçado; do sujeito que, querendo ou não, ocupa a posição do Sujeito Suposto Saber, para que a transferência se instaure, para que o sujeito se sinta movido pelo desejo de querer saber, de sair da inércia, decidido a aprender, e permitir pertencer a esse lugar. (BACCON, 2005, p. 38).

Esse lugar, que cada um ocupa em sua função, seja educador ou educando, é carregado de subjetividade. Isso significa que cada aluno enxerga o professor de uma determinada forma. No entanto, há professor que desconhece o modo como o aluno o enxerga. Isso porque nem sempre esse olhar tem a devida importância dentro do universo ensinar e aprender. No ensino tradicional, diferentemente dos alunos, o professor enxerga todos os alunos da mesma forma, ficando, assim, impedido de visualizar as singularidades de cada um. Além disso, os alunos que, por ventura, se desviam da hegemonia desse olhar, passam, muitas vezes, a ser rotulados com preconceitos e estereótipos que nem sempre podem ser desfeitos diante das atribuições vivenciadas pelo professor em seu dia a dia.

Baccon (2005, p. 35) enfatiza que “o aprender se dá muito mais pela figura do professor do que pelo método por ele utiliza”. A partir dessa compreensão, “o professor precisa intervir na realidade escolar, fazendo o que está prescrito para esse lugar”, pois “não se pode fazer no lugar, outra coisa, senão o que está prescrito pelo lugar, o que comporta o próprio lugar.” ( MILLER, 2000 apud BACCON, 2005, p. 35). O aprendizado não pode vir com atitudes impositivas e radicais. Ele é muito mais duradouro se for adquirido com atitudes que despertem e estimulem a curiosidade. A criança aprende com exemplos, com a necessidade e com os estímulos. Assim, o conhecimento será muito mais significativo. Entende-se, portanto, que “o professor é mais aquilo que faz do aquilo que sabe. E é mais

---

<sup>31</sup> Entrevista concedida via e-mail. Disponível em: <http://www.noticiasmagazine.pt/2017/jose-pacheco/>. Acesso em: 9 abr. 2017.

aquilo que é do que aquilo que faz. Os professores ensinam o que são.” (PACHECO; PACHECO, 2014, p. 22).

Freire (2015) também traz importantes contribuições ao postular que o modo como o discurso do professor é proferido em sala de aula, bem como o seu jeito de se colocar na escuta do educando, demonstram a verdade impregnada em sua essência formadora. Ele declara que:

[...] Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitidas aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contraposições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objetivo de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (FREIRE, 2015, p.111).

Nessas palavras de Freire, podemos entender que é não é falando ‘aos outros’ que demonstramos nosso sendo democrático e solidário, mas sim falando ‘com os outros’, entendendo, sobretudo, que somos profissionais incompletos (FORBES, 2004), sempre em formação. Essa incompletude nos impede de entendermos na íntegra o outro porque o outro também é incompleto. Por isso, a necessidade de antes conhecermos o outro, a sua necessidade, a parte que lhe falta, para podermos buscar um novo aprendizado, que ainda não está em nós, para tentar lidar com a incompletude, primeiramente nossa e depois desse outro. Nunca estaremos completamente formados para ensinar e lidar com a singularidade de todos os alunos. Mas não podemos desistir daqueles que fogem do limite de nossa formação. Entender que os alunos de hoje não são os mesmos do século passado e, por isso, têm necessidades e desejos diferentes, é um passo inicial para abandonar as estratégias tradicionalistas e vê-los dentro de um novo mundo que pede um novo jeito de pensar e ensinar.

Para isso, o professor precisa de certa disposição para, ao ensinar, se autotransformar a partir do conhecimento construído com seu aluno, pois, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (FREIRE, 2015, p. 25). E “se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita libertarmos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.” (RANCIÈRE, 2002, p. 13).

Nesse sentido, entendemos que a “a aprendizagem é antropofágica. Não se aprende o que o outro diz, apreendemos o outro.” (PACHECO, 2017<sup>32</sup>). “Ainda que o educador esteja imbuído de intenções e planejamentos claros e distintos, ainda que se trate de um educador consciente, ele não pode controlar o impacto de sua influência sobre a criança.” (VOLTOLINI, 2011, p. 28).

Na mesma linha, Forbes (2004) afirma que “um alguém ama o outro pelo que o outro o provoca, o incita, o entusiasma, o diverte, o instiga”. Em contrapartida, um alguém pode odiar o outro pelos motivos inversos. Por isso, o professor precisa estar atento ao seu discurso, ao seu modo de (re)agir em sala de aula, pois em todos os momentos há sempre alguém que o observa, que o avalia para segui-lo ou não.

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

Ao finalizar esse capítulo, podemos concluir que psicanalisar (curar), educar e governar, conforme postulava Freud, são tarefas extremamente complexas e exigem do agente/profissional (analista, professor, governante) muita disposição para se chegar ao objetivo delineado para essas ações. Sabemos, contudo, que psicanalista e professor recebem formações diferentes para executar suas funções, pois ambos têm objetivos diferentes e realizam essas tarefas em ambientes também diferentes: o psicanalista, dentro de seu consultório, a partir de uma atenção individual, pretende a cura de seu paciente; já, o professor dentro de sua sala de aula, a partir de uma atenção coletiva, pretende o conhecimento de seu aluno. E os professores, principalmente de escolas públicas, enfrentam diariamente uma série de dificuldades para dar conta de seus compromissos (salas de aulas

---

<sup>32</sup> Entrevista concedida via e-mail. Disponível em: <http://www.noticiasmagazine.pt/2017/jose-pacheco/>. Acesso em 9 abr. 2017.kjkkk

superlotadas, alunos revoltados, violentos, com fome, doentes, abandonados, entre muitas outras questões socioeconômicas e culturais que atingem as escolas).

Buscar perceber as contribuições do ato analítico para o ato educativo, assim como para a formação de professores que irão atuar em contextos inclusivos com alunos ouvintes filhos pais surdos e/ou com AH/S, os quais têm se tornado invisíveis aos olhos dos educadores, é o que defendemos nessa tese. Para tanto, é preciso disposição e sensibilidade para se colocar na escuta dos educandos para conhecer seus desejos, cultura e necessidades.

A seguir, no Capítulo III, descrevemos o percurso metodológico, a fim de que o leitor tenha acesso, de forma mais detalhada, sobre nosso sujeito P, sobre os participantes, sobre o *lócus* do estudo, sobre os desafios enfrentados, entre outros aspectos que compõe essa tese.

## CAPÍTULO III

### ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo, que apresenta o percurso metodológico da pesquisa, constitui-se de quatro partes, sendo que, inicialmente, descrevemos nosso sujeito **P**, seus familiares<sup>33</sup>, as instituições onde ele estuda ou estudou, seu trajeto escolar no EF, bem como os critérios utilizados por nós para nos referirmos aos participantes da pesquisa.

Em seguida, na segunda parte, discorremos sobre o tipo de pesquisa que constitui nosso estudo, com a descrição dos instrumentos utilizados para a coleta de dados e, com base em Moraes e Galiazzi (2016), destacamos alguns aspectos da Análise Textual Discursiva (ATD) - abordagem que corresponde aos critérios por nós adotados para descrever, interpretar e argumentar sobre os dados coletados e selecionados para compor a tese.

Na terceira parte, inserimos nossos argumentos em relação à utilização de alguns conceitos da Psicanálise, os quais serviram como suporte para a análise dos dados.

Na última parte, relatamos alguns desafios enfrentados, por nós, na execução desta pesquisa.

#### 3.1 NOSSO SUJEITO, SEUS FAMILIARES, AS INSTITUIÇÕES E O PERCURSO ESCOLAR DE P

O sujeito do estudo, **P**, conforme descrito na introdução desta tese, está, atualmente, com quatorze anos de idade<sup>34</sup>. **P** é filho de mãe surda e pai ouvinte. Ele reside com os pais e avós maternos em um município do interior do Estado do Paraná. Nos anos iniciais do ensino fundamental, **P** estudou em uma escola da rede municipal de ensino. Nessa escola, ele enfrentou sérios desafios para concluir sua escolaridade. Apesar de ingressar à escola, entre cinco e seis anos de idade, diretamente no 1º ano, sem passar pela pré-escola, sabendo ler e escrever, **P** não se sentia motivado para realizar as atividades na escola ou em casa (tarefas). Isso fazia com que os professores também se desmotivassem em relação ao comportamento de **P** que, de acordo, com os docentes, era muito difícil de compreender e lidar. Por isso, além

---

<sup>33</sup> Após esclarecimentos e assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), pelos envolvidos na pesquisa (sujeito, comunidade escolar, familiares e outros), o Comitê de Ética da Universidade Estadual de Ponta Grossa aprovou o projeto dessa pesquisa. O Termo de aprovação encontra-se anexado na última página dessa tese.

<sup>34</sup> As idades, aqui informadas, são com base no ano de 2018, quando a pesquisa foi finalizada.

de diversos bilhetes encaminhados à mãe, o avô materno era chamado com frequência pela escola para tentar solucionar esses problemas.

Nos boletins escolares, as notas de **P** estão, em sua maioria, abaixo da média (6.0). Como forma de tentar entender a ‘indisciplina’ de **P**, em sala de aula, a escola o encaminhou à psicóloga, ao Serviço de Convivência (SC) e, no 5º ano, para a Sala de Recursos (SR).

Quando **P** foi transferido de escola, para cursar os últimos anos do EF (6º ao 9º ano), uma vez que a primeira escola não oferece essa modalidade, todos os aspectos comportamentais e de aprendizagem simplesmente desapareceram, ou seja, não houve mais reclamações dos docentes em relação a ele. Muito pelo contrário, **P** começou a se destacar em sala de aula por suas elevadas notas e conhecimentos.

Nesse sentido, por meio dos dados coletados, pretendemos desvelar os motivos pelos quais **P** enfrentou tantas dificuldades nos anos iniciais do ensino fundamental e, ao ser transferido para outra instituição, para os anos finais, essas dificuldades foram sanadas ou, simplesmente, desapareceram.

Essa suposta mudança de **P** é um aspecto que nos causa certa inquietação, tendo em vista que a transição dos anos iniciais (1º ao 5º ano) para os anos finais (6º ao 9º ano) do EF, normalmente, é encarada com muita dificuldade pelos alunos. Uma dessas dificuldades está atrelada ao modo como as disciplinas são distribuídas. Cada disciplina é ministrada por um professor diferente. O tempo das aulas também é diferente, passando por vários professores no decorrer da semana. Entretanto, isso não se configurou como obstáculo para **P**, pelo contrário, ele encarou tudo isso como algo muito dinâmico e diferente. Diante desse panorama, no próximo capítulo, além das entrevistas com os participantes, relatórios, atas etc. analisaremos alguns excertos de entrevistas, concedidas por **P**, as quais nos ajudam a compreender as tantas contradições no desenvolvimento escolar desse aluno, em ambas as instituições.

A família de **P** pertence à classe média baixa. O avô (71 anos de idade) estudou até a 4ª série do EF. Ele trabalha como autônomo e é o principal mantenedor da família. A avó (74 anos de idade) frequentou a escola até a 3ª série do EF. Ela não trabalha fora, visto que apresenta sérios problemas nas pernas que a impedem de andar por muito tempo.

O pai de **P** (45 anos de idade) possui o ensino médio completo. É uma pessoa bastante simples, tímida e de pouca fala. Ele é descendente de ucranianos e a comunicação entre seus pais sempre ocorreu por meio da Língua Ucraniana e da Língua Portuguesa. Por isso, quando ele fala, em Português, traz marcas dessa língua. Atualmente, ele trabalha em um frigorífico na mesma cidade em que reside.

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

No início de 2016, ela decidiu se separar do marido (pai de **P**). Agora precisa tomar conta dos filhos em tempo integral, pois o pai visita os filhos uma ou duas vezes por semana, durante poucas horas. Seu pai (avô de **P**) fica muito tempo ausente de casa devido sua profissão e a mãe (a avó de **P**), conforme descrito anteriormente, apresenta problemas de saúde e nem sempre está disposta para os afazeres domésticos e os cuidados com os netos. Por isso, é ela, a mãe de **P**, quem sempre faz as compras de supermercado, roupas, remédios, materiais escolares para os filhos; acompanha o filho menor à escola todos os dias e participa das reuniões escolares, festinhas de aniversário, enfim, faz tudo o que qualquer outra mãe faz em relação aos filhos e à família. Ela parece ser uma pessoa muito dedicada, pacienciosa, carinhosa e responsável.

**P** tem apenas um irmão (6 anos de idade), já exposto acima. Ele também deveria fazer parte desta pesquisa, mas, pelas razões já explicadas, resolvemos excluí-lo do estudo. **P** e seu irmão são bastante companheiros. Na pesquisa de mestrado, observamos que **P** tem exercido a função de ensinar a LS ao seu irmãozinho, de forma natural e espontânea.

### 3.2 CARACTERÍSTICAS DAS METODOLOGIAS APLICADAS NA PESQUISA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

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

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

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

Em relação ao estudo de caso, Stake (2000 apud ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 641, tradução da autora) postula que “o estudo não é empreendido primariamente porque o caso representa outros casos ou porque ilustra um traço ou problema particular, mas porque, em todas as suas particularidades e no que tem de comum, este caso é de interesse em si”. Ao descrever os critérios de Yin (1984) e Stake (2000) para avaliar se uma dada investigação pode ou não ser classificada como um estudo de caso, Alves-Mazzotti (2006, p. 649, grifos nossos) destaca que:

O caso deve ser crítico, extremo ou único ou, então, revelador; e, em qualquer dessas situações, deve focalizar fenômenos sociais complexos, retendo as características **holísticas** dos eventos da vida real. [...] deve aprofundar a compreensão de um fenômeno **pouco investigado**, levando à identificação de categorias de observação ou à **geração de hipóteses** para estudos posteriores. [...] é uma investigação que focaliza um fenômeno **original**, tratando-o como um sistema delimitado cujas partes são integradas. [...] O importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um “caso”, isto é, uma situação complexa e/ou **intrigante**, cuja relevância justifique o esforço de compreensão.

Nossa compreensão, sobre esse excerto, nos leva à confirmação e ciência de que esta pesquisa se revela como um estudo de caso, visto que ‘o caso’ respeita os critérios necessários para se enquadrar em tal investigação. Os impasses, no percurso escolar de **P**, exigem um olhar para outras partes que integram a vida desse sujeito e, conseqüentemente, refletem no seu cotidiano escolar - seu contexto familiar e suas AH/S, por exemplo – tornam o fenômeno estudado com características **holísticas**, ou seja, dependem da compreensão das partes para entender o todo e vice versa.

Conforme demonstram os quadros 1 e 2, sobre os estudos de filhos ouvintes de pais surdos, há uma escassez de estudos acerca dessa temática. Nessa direção, e ao considerarmos as particularidades de **P**, podemos afirmar que há **originalidade** na temática pesquisada. Os paradoxos observados entre o desenvolvimento intelectual de **P** e seus problemas escolares, tornam a pesquisa **intrigante** no sentido de entendermos os motivos que desencadearam tais problemas, surgindo **hipóteses** e/ou teorias que evocam novas investigações, as quais estão expostas ao final deste texto.

Nossa escolha pelo estudo de caso, conforme explicado na introdução do trabalho, ocorreu, sobretudo, pelos paradoxos observados, em relação ao nível de cognição, curiosidade e interesse de **P**- por temáticas com certa complexidade para a idade dele - com as diversas queixas da escola sobre seu desinteresse pelos estudos. Assim, decidimos dar prosseguimento à pesquisa realizada no mestrado para entendermos esses paradoxos.

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

A Análise Textual Discursiva (ATD) é a metodologia de análise que seguiremos para descrever, interpretar e argumentar os dados coletados e selecionados para compor esta tese. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2016), a ATD insere-se entre os extremos da análise de conteúdo (AC) e a análise de discurso (AD), representando, diferentemente destas, um movimento interpretativo de caráter hermenêutico.

Com o propósito de melhor compreendermos essa metodologia de análise, inserimos aqui alguns conceitos estabelecidos por Moraes e Galiazzi (2016). Para diferenciar a AC, a AD e a ATD, os autores se utilizam da seguinte metáfora:

- a) A Análise de Conteúdo – com sua descrição seguida ou entremeada de interpretação - assemelha-se a percorrer o rio, a favor da correnteza, eventualmente se opondo a ela.
- b) A Análise de Discurso – com sua crítica, interpretação radical e com base teórica forte - corresponde a se mover rio acima, enfrentando a correnteza, contra o movimento da água.
- c) A Análise Textual Discursiva – ainda que podendo assumir teorias *a priori*, visa muito mais a produzir teorias no processo da pesquisa – mais do que navegar a favor ou contra a correnteza, objetiva-se a explorar as profundidades do rio, portanto, ela pode tanto inserir-se num como no outro desses movimentos. “Seguidamente, é importante descer o rio. Outras vezes, o importante é subi-lo. Em outras, ainda, interessa explorá-lo em profundidade.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 183).

É na direção da ATD que pretendemos analisar nossos dados coletados. Entendemos, pois, que ora poderemos concordar com os participantes/autores/teorias/leis/regras etc. – navegando rio abaixo - ora poderemos discordar, apresentando bons argumentos – movendo-se rio acima - e ora, ainda, poderemos ir mais além – explorar a profundidade do rio - mergulhar o mais profundo possível a fim de encontrar soluções para os conflitos e problemas encontrados no(s) contexto(s) da pesquisa.

Após descrevermos algumas características das metodologias aplicadas nas análises, passaremos às descrições dos instrumentos de coleta de dados, bem como as siglas adotadas para nos referirmos ao *lócus* e aos participantes do estudo.

A coleta de dados ocorreu no âmbito familiar do nosso sujeito, **P**, e em duas escolas: a primeira, a qual denominamos de Instituição 1 (I1), é uma escola municipal de ensino fundamental, onde **P** estudou do 1º ao 5º ano (2010 a 2014); a segunda, denominada de Instituição 2 (I2), é um colégio da rede estadual, onde **P** está inserido atualmente (9º ano - 2015-2018).

Os dados foram coletados, entre os anos de 2015 a 2018, por meio de entrevistas gravadas em áudio e/ou em vídeo que, posteriormente, foram transcritas e analisadas para comporem a tese. Cabe-nos informar que, apesar de o foco desta pesquisa se concentrar no percurso escolar de **P**, 1º ao 9º ano do EF, que compreende as idades entre seis a quatorze

anos, haverá dados anteriores à pesquisa, utilizados em meus estudos do Letras Libras, realizado entre 2008 a 2012, e também do mestrado, realizado entre 2012 a 2014, os quais complementaram e esclareceram muitos aspectos, principalmente, em relação às questões linguísticas de **P**.

Importante esclarecermos também que, em 2015, quando iniciamos a coleta de dados na I1, **P** já estava cursando o 6º ano na I2. Portanto, os relatos dos professores da I1 foram com base em suas memórias sobre a escolarização desse aluno, diferentemente da I2 em que a escolarização ocorreu ao mesmo tempo da pesquisa. Quando finalizamos a coleta de dados, em 2018, **P** havia concluído o 2º bimestre do 9º ano.

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

As entrevistas, realizadas com a direção das instituições, equipe pedagógica, professores e psicólogas, foram agendadas (via e-mail ou telefone) anteriormente, as quais ocorreram sempre de acordo com a disponibilidade dos envolvidos. A primeira entrevista com os diretores, das duas escolas, foi com a finalidade, exclusivamente, de que tomassem ciência do estudo, assinassem o Termo de Autorização e nos informassem os nomes/contatos dos professores que ministraram aulas a **P**.

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

As entrevistas com **P** e seus familiares ocorreram cerca de uma a duas vezes por mês, desde 2015 a 2018. Para Yin (2001, p. 179), um dos objetivos do estudo de caso concentra-se no fato de o pesquisador “convencer o leitor de que realmente esteve no campo, trabalhou

com afinco enquanto esteve lá e mergulhou por inteiro nas questões do caso”. Quanto a esse objetivo, não temos nada que nos cause algum mal estar por não tê-lo cumprido com afinco, conforme recomenda por esse autor. Somente no último ano de pesquisa, em 2018, realizamos visitas mais esporádicas à casa de **P** – uma visita a cada dois meses – visto que, nesse momento, estávamos concentrados nas análises dos dados.

Apesar de a entrevista ser o nosso principal instrumento de coleta de dados, no contexto familiar de **P**, às vezes, nos utilizamos também de diário de campo, com a finalidade de registrar situações observadas na relação de **P** com sua mãe<sup>35</sup>, bem como as responsabilidades que ele assume em casa, em detrimento da surdez da mãe, entre outras situações relacionais que fogem do domínio de entrevistas.

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

Um dos imprevistos, com o qual nos deparamos, no decorrer de nossas interpretações e análises - no que tange aos procedimentos metodológicos - foi a confirmação das AH/S de nosso sujeito **P**. Para que esse diagnóstico (AH/S) fosse validado, houve a necessidade de cruzarmos dados, tecermos discussões, comparações e conclusões com as psicólogas que o avaliaram e com as pedagogas das escolas onde ele estuda ou estudou. Apenas a entrevista – prevista como nosso procedimento de coleta de dados – não correspondeu a essa necessidade. Entretanto, deixar um fio solto, que pode mudar completamente os resultados do estudo, apenas porque alguns aspectos metodológicos não foram contemplados *a priori*, não nos parece ético e nos desvia do compromisso de pesquisadores que se fundamentam na ATD. Para Moraes e Giliazzi (2016, p. 241), “pesquisadores em processo de apropriação da ATD percebem-se desafiados em seus fundamentos metodológicos e epistemológicos, surgindo estranhamentos que precisam ser superados ao longo do processo”. Entendemos, portanto,

---

<sup>35</sup> As entrevistas com a mãe de **P** sempre ocorreram por meio da Libras, uma vez que eu, pesquisadora apresento proficiência nessa Língua e trabalhei durante vinte anos diretamente com surdos, tanto como professora, quanto como tradutora e intérprete de língua de sinais.

que as angústias fazem parte do processo de produção de informações, interpretações e sentidos referentes ao fenômeno investigado e, tanto a ATD quanto o estudo de caso, optados por nós, são permeados por grande complexidade, uma vez que “estudos de caso não são fáceis de serem realizados, ao contrário, eles se revestem de grande complexidade, o que exige o recurso a técnicas variadas de coleta de dados.” (ALVES-MAZZOTTI, 2016, p. 648).

A seguir, apresentamos as siglas e abreviaturas utilizadas para nos referirmos aos participantes (professores, diretores, psicólogos, pedagogos). Professores dos anos iniciais: ‘professores 1’ (Prof. 1), para aquela que ministrou aulas no 1º ano; professor 2 (Prof. 2), para o docente do 2º ano e assim sucessivamente até o 5º ano. Professora da sala de recursos (Prof. SR). Professores do 6º ao 9º ano: ‘Prof’ mais a primeira letra da disciplina que lecionava. Por exemplo: Professor de História (Prof. H); Professor de Português (Prof. P) e assim sucessivamente.

Às pedagogas: pedagoga da instituição 1 (Ped. I1) - trata-se da pedagoga que trabalhou durante o período em que **P** estudou de 1º ao 5º ano. Pedagoga da instituição 2 (Ped. I2), à pedagoga que trabalhou na I2, do 6º ao 9º ano.

Quando as análises estiverem relacionadas aos diretores das escolas, os mesmos serão identificados da seguinte forma: diretor da instituição 1 (DI1); na I2, entrevistamos duas diretoras, assim adotaremos as seguintes siglas: diretora A da Instituição 2 (DAI2) - gestão 2015; e diretora B da Instituição 2 (DBI2) - gestão 2016 em diante.

Às psicólogas utilizamos a abreviatura ‘Psico A’ e ‘Psico B’. Todas as abreviaturas/siglas utilizadas por nós, nas análises, estão dispostas no quadro de descrições, nas páginas iniciais dessa tese.

Após ter apresentado a teoria que respalda a metodologia de análise dos dados, bem como os instrumentos de coletas e siglas utilizadas para nos dirigirmos aos participantes, a seguir, discorreremos brevemente sobre alguns conceitos da Teoria Psicanalítica que respalda a análise dos dados.

### 3.3 CONCEITOS DA PSICANÁLISE UTILIZADOS NA ANÁLISE DOS DADOS

Conforme explicitado no Capítulo II, os dados desta pesquisa foram analisados à luz da Psicanálise, uma vez que, nessa Teoria, poderemos encontrar aportes que explicam e apontam artifícios e estratégias que, muitas vezes, passam despercebidas e/ou são evitadas por professores na sua relação com o aluno e no processo de ensino e aprendizagem. No entanto,

aqui, não iremos nos deter com profundidade nesses conceitos, visto que os mesmos já foram descritos anteriormente.

Cabe-nos ressaltar que, em nossa compreensão, conceitos tais como a fala, a escuta, o desejo de aprender do aluno podem desvelar boa parte dos conflitos desencadeados no processo de ensino e aprendizagem instaurados justamente pelo fato de que alguns docentes não conseguem reconhecer e visualizar o aluno em toda sua dimensão, desconsiderando algumas habilidades que poderiam servir como ferramentas avaliativas do processo educacional, como a fala, por exemplo. Essa, que poderia ser o acesso do professor ao desejo do aluno pelo aprendizado, é, na maioria das vezes, desprezada ou tomada como parâmetro de enquadramento do aluno ao grupo de indisciplinados.

Assim, dentro do contexto escolar, muitas vezes, a fala é vista como um empecilho, partindo, quase sempre, apenas de um dos lados dos envolvidos. E se não há espaço, nem lugar para a fala do aluno, consequentemente não há escuta. Se não se escuta, não se conhece o aluno, sobretudo seus desejos. E “se considerarmos que o sujeito é mobilizado pelo desejo e que ele só aprende algo se seu desejo estiver implícito no ato de aprender.” (BACCON, 2005, p. 28), implicará diretamente no resultado e satisfação do educando e de seu professor no processo de ensino e aprendizagem. Os conceitos psicanalíticos apresentados na presente pesquisa também nos fazem refletir sobre a importância de considerarmos os aspectos subjetivos e singulares na escolarização dos alunos.

Salientamos, contudo, que recorremos a muitos outros autores que não correspondem à Teoria Psicanalítica para discutir nossos dados, pois, concordamos com González Rey (2010) de que “as teorias não são sistemas estáticos aos quais se deve assimilar todo o novo conteúdo, mas sim são sistemas abertos em relação aos quais os pesquisadores devem cultivar uma consciência de parcialidade, de desenvolvimento, e não de resultado final.” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 30).

O pesquisador, na ânsia por defender uma posição teórica, corre o risco de desviar-se do seu próprio objetivo, fazendo com que ele se perca na limitação linear de seu modo de olhar, pensar, analisar, refletir o fenômeno pesquisado. “A doença da teoria está no doutrinismo e no dogmatismo, que fecham a teoria nela mesma e a enrijecem.” (MORIN, 2015, p. 15). A mudança não está nas teorias, pois as teorias continuam as mesmas, mas as pessoas não.

Nesse sentido, as teorias devem servir para alimentar nossas reflexões e discussões, sem, contudo, deixar que elas nos aprisionem e tomem o lugar da nossa voz, da nossa inspiração e das nossas ideias na pesquisa. Apoiar-se em autores, sem externar nossas

concepções em relação aos achados, não se configura em pesquisa científica, mas se transforma apenas em atitudes pseudocientíficas, em que o ato fica restrito às repetições do que já está exposto e que fora formulado por outros pensadores e não por nós, protagonistas da pesquisa. Pesquisar, portanto, é um exercício de exorcização que tem o intuito de afastar os fantasmas que nos perseguem (as perguntas e inquietações).

Segundo Both (2005), pesquisar é também uma forma de nos livrarmos da ignorância e do erro. E isso implica em uma tarefa diferente de apenas resgatar o fio que já foi tecido, porém que está solto. Pesquisar exige o esforço de, primeiramente, tecer o próprio fio, ou seja, enxergar além do que está exposto; ouvir além do que está sendo dito e dizer o que ainda não foi dito; realizar uma reflexão profunda, de forma que a mudança possa ser evidenciada nas ações do próprio pesquisador e sem muita modéstia, conforme postula Both (2005, p. 9), “não é exagero afirmar que, se bem feita, a sua mudará o mundo de amanhã”. Portanto, deixar que outros estudiosos falem por nós, faz com que as investigações se cristalizem no tempo e espaço, impedindo que a pesquisa evolua e proporcione novos direcionamentos ao campo educacional, nesse caso. Ou nos recolhemos às explicações pré-existentes ou assumimos, principalmente no âmbito das ciências humanas e sociais, o risco de lidar de modo franco com aquilo que ainda não foi vivenciado por qualquer outra pessoa do planeta.

Portanto, ao longo das discussões e análises, poderemos abordar autores referentes à formação de professores (BACHELARD, 1996; TARDIF, 2000; NÓVOA, 2007 etc.); das AH/S (MARTINS, 2006; ALENCAR, 2007; VIRGOLIM, 2014; MARTINS, PEDRO, OGEDA, 2016 etc.) entre outros que nos ajudaram a corresponder aos objetivos por nós propostos nesta tese.

A fim de seguirmos os critérios da ATD, dividimos nossos dados em cinco grandes categorias, visto que, segundo Moraes e Galiuzzi (2016, p. 97), “categorizar é reunir o que é comum”. Assim, inserimos, nessas categorias, diversas subcategorias que versam sobre a mesma temática, e segmentos de entrevistas que serão melhores descritas no capítulo IV, parte do trabalho em que analisamos os dados.

Para Moraes e Galiuzzi (2016, p. 112-113), “o processo da categorização constitui estratégias de movimento da pesquisa que vai do empírico ao abstrato, dos dados coletados para as teorias construídas ou reconstruída pelo pesquisador”. Esses autores descrevem dois tipos de categorização: as categorias *a priori* e as categorias emergentes. *A priori* são as categorias organizadas antes da análise propriamente dita. As emergentes são construídas a partir dos dados coletados. Nesse sentido, nossas categorias se encaixam no modo emergente, visto que elas foram se configurando a partir das informações e dados que nos

proporcionaram elementos em comum, os quais foram construídos indutivamente. Contudo, “esse processo de ordenamento e tomada de consciência exige desfazer-se de grande parte da informação anteriormente reunida e analisada.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 113).

Dessa forma, cumpre-nos ressaltar que nem todas as informações concedidas pelos participantes foram analisadas, pois precisamos fazer uma filtragem daquilo que realmente correspondia aos objetivos propostos nessa pesquisa.

### 3.4 OS DESAFIOS DA PESQUISA

No decorrer desta pesquisa, encontramos algumas dificuldades. A primeira está relacionada à coleta de dados. Na entrevista com a diretora de uma das instituições, no início de 2016, ela deixou claro que eu, pesquisadora, não teria acesso a alguns documentos relacionados a **P**. Segundo ela, ao se informar com seus superiores (não revelou quem), recebeu orientações de que poderia me entregar apenas os pareceres de avaliação de **P**, o Projeto Político Pedagógico da escola, mas ‘os demais’ documentos, não. Ao questioná-la sobre quais seriam esses ‘demais’ documentos, a diretora desconversou e não respondeu.

Durante as entrevistas com as professoras dessa instituição, identifiquei, como pressuposto, logicamente, que esses ‘demais’ documentos poderiam estar atrelados às atas dos conselhos de classe, pois todas as vezes que eu as questionava sobre as discussões a respeito de **P**, nos conselhos de classe, a maioria não se aprofundava muito na questão. Passei durante um ano e meio pensando sobre o que poderia conter nesses ‘demais’ documentos, os quais eu não poderia ter acesso.

No entanto, com a troca de gestão, no início de 2017, tive acesso à pasta de **P**, onde havia alguns relatórios psicológicos. Consegui também fazer a leitura e fotocopiar todas as atas em que aparecia o nome de **P**. No Capítulo IV, mais abaixo, faremos a análise desses materiais.

A segunda dificuldade está relacionada à resistência dos membros da família de **P**, de deixarem filmar<sup>36</sup> ou mesmo gravar áudio. A avó, por exemplo, deixou claro, desde o princípio, que poderia colaborar respondendo a todas as questões relativas ao neto e à filha surda, mas que não gostaria de ser filmada. O pai não se incomodava muito com a câmera, mas, em minha presença, ele sempre demonstrou timidez, mantendo-se calado na maior parte

---

<sup>36</sup> As filmagens, na residência da família, tornaram-se necessárias, principalmente, para registrar as conversas/entrevistas da mãe (surda) com **P** ou comigo, pesquisadora, uma vez que a nossa comunicação sempre ocorria por meio da Libras.

do tempo. Com a separação do casal, ficou ainda mais difícil de conversar com o pai para coletar informações, pois ele mudou-se para outra casa e eu nem sempre conseguia encontrá-lo. O avô nunca estava presente nos momentos de coleta e mesmo que estivesse não nos permitiria filmá-lo ou gravar sua fala, pois parece ser uma pessoa bastante introvertida.

A terceira dificuldade relaciona-se a uma entrevista realizada com **P** quando ele informou que apanhou de seu avô. Após ter retornado da escola, o avô, muito irritado, com as reclamações dos professores, resolveu executar **P** com uma surra que parece ter lhe causado uma dor emocional muito mais profunda do que a dor física. Com isso, a emoção tomou conta de mim também e quase desmorenei diante do meu sujeito **P**. A entrevista completa está na categoria 5, parte em que analisamos a visão de **P** sobre as escolas.

Em alguns momentos, torna-se extremamente difícil ficarmos neutros e não nos envolvermos emocionalmente com as pesquisas que realizamos, aliás, antes de sermos pesquisadores, somos seres humanos. Cabe, portanto, frisar que, mesmo conhecendo **P**, há muito tempo, e ter me aproximado de sua família, em especial da mãe dele, que foi minha aluna por longos anos, procurei o máximo possível manter um olhar isento de qualquer forma de ligação, afeto ou amizade no momento das análises.

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

Para Yin (2001, p 83), “pouquíssimos estudos de caso terminarão exatamente como foram planejados”. Nessa perspectiva, salientamos que nosso estudo teve grandes reviravoltas

no decorrer do tempo de pesquisa. Há, em nossos arquivos, trinta e oito diferentes versões de textos construídos por nós. As questões iniciais, os objetivos, as teorias deram lugar para outras, e foram os dados que, de certa forma, nos encaminharam para essas mudanças.

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

Ao refletirmos sobre os desafios com os quais nos deparamos, podemos perceber o quanto uma pesquisa pode trazer altos e baixos e, muitas vezes, os baixos podem desestabilizar completamente o pesquisador, fazendo, inclusive, com que ele desista do estudo. Dizer que o pesquisador não vive os altos e baixos, especialmente, os baixos, em uma pesquisa, é mascarar o processo.

Diante dessas exposições, concluímos que, para uma pesquisa ser desenvolvida, depende de reciprocidade entre pesquisador e participantes, pois, a reciprocidade “constitui um dos padrões de qualidade fundamentais, devido dissolúvel relação entre pesquisador e as pessoas participantes na pesquisa, os quais aspiram por confiança, compreensão, acordo e sensibilidade por parte do pesquisador.” (ESTEBAN, 2010, p. 194).

A seguir, no último capítulo, apresentamos a análise e discussão dos dados que permitem compreendermos os diferentes olhares dos docentes, direção, pedagogos, psicólogos etc. em relação ao percurso escolar de **P**.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta parte da tese, apresentamos a análise e discussão dos dados, a qual se divide em quatro categorias e foi realizada a partir da ATD, que consiste na interpretação dos dados e na (re)construção de significados com a possibilidade de se produzir novas teorias (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Nesse sentido, as categorias estão delineadas com subcategorias, sendo o seguinte: na categoria 1, composta por três subcategorias, analisamos o percurso escolar de **P**, na I1. A discussão inclui a análise dos relatórios e entrevistas com as psicólogas que avaliaram **P**, bem como as atas de conselho de classe. Enfatizamos, também, fragmentos das entrevistas realizadas com duas professoras da I1, em que se observa suas formas diferenciadas de ensinar/avaliar, ao se colocarem na escuta do aluno, dando-lhe o direito de se expressar pela fala e, por meio dela, revelar a sua compreensão em relação ao desejo desse educando, o qual interferiu diretamente no processo de aprendizagem de **P**. Destacamos ainda o envolvimento dessas profissionais com a mãe de **P** e com a LS. Inserimos, ao longo das análises, alguns segmentos de entrevistas com os participantes para dar mais consistência e clareza à análise.

Na categoria 2, composta por três subcategorias, analisamos o percurso escolar de **P**, na I2. Poderemos, nessa categoria, observar que a visão e estratégias metodológicas dos docentes, em relação às dificuldades ou às AH/S de **P**, divergem significativamente, daquelas operacionalizadas pela I1. Poderemos entender, também, o valor de se considerar a opinião, a fala, o desejo, as questões culturais, linguísticas do educando para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Ainda, nessa categoria, discutimos as divergências ocasionadas pelo engessamento dos docentes no currículo escolar.

Na categoria 3, composta por cinco subcategorias, analisamos as implicações da diversidade linguística e das AH/S no processo de aquisição da escrita e da oralidade de **P**. Sublinhamos, também, alguns depoimentos dos docentes a respeito da socialização desse aluno na escola. Trazemos ainda discussões sobre as supostas implicações da surdez da mãe na escolarização de **P** e esclarecemos se o fato desse sujeito ser filho de uma pessoa surda, viver em um ambiente cultural e linguisticamente diferente o coloca na posição de aluno de inclusão.

Na categoria 4, composta por cinco segmentos de entrevistas, revelamos a visão de **P** em relação às instituições onde ele estuda ou estudou, bem como a definição que ele faz de

uma escola mais ‘alegre’. Para melhor compreensão, elaboramos, a seguir, um quadro com a organização das categorias, subcategorias e segmentos que fazem parte das análises:

Quadro 4: Organização dos dados analisados

| <b>CATEGORIA 1</b>                                                        | <b>CATEGORIA 2</b>                                                                                         | <b>CATEGORIA 3</b>                                                                                                                  | <b>CATEGORIA 4</b>                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| O processo de ensino e aprendizagem de <b>P</b> nos anos iniciais do EF   | O processo de ensino e aprendizagem de <b>P</b> nos anos finais do EF                                      | As implicações da diversidade linguística, das AH/S, da surdez da mãe na escolarização, na socialização e na vida de <b>P</b>       | A visão de <b>P</b> sobre as escolas onde ele estuda ou estudou             |
| <b>Subcategoria 1</b>                                                     | <b>Subcategoria 1</b>                                                                                      | <b>Subcategoria 1</b>                                                                                                               | <b>Segmento 1</b>                                                           |
| Encaminhamentos e avaliações de <b>P</b> pela I1                          | <b>P</b> é recebido pela I2 com certo pre(conceito)                                                        | A interferência da(s) língua(s) na produção escrita e na fala de <b>P</b>                                                           | <b>P</b> explica como ocorreram as aulas na I1                              |
| <b>Subcategoria 2</b>                                                     | <b>Subcategoria 2</b>                                                                                      | <b>Segmento 1</b>                                                                                                                   | <b>Segmento 2</b>                                                           |
| Ensinar e aprender: uma questão de transferência de lugares               | A visão da comunidade escolar da I2 em relação a <b>P</b> e suas estratégias para trabalhar com esse aluno | A interferência da língua de sinais                                                                                                 | <b>P</b> é punido em casa devido às queixas da I1                           |
| <b>Subcategoria 3</b>                                                     | <b>Subcategoria 3</b>                                                                                      | <b>Segmento 2</b>                                                                                                                   | <b>Segmento 3</b>                                                           |
| O envolvimento das professoras do 2º e 3º anos com a mãe surda e com a LS | O currículo: um norte ou um empecilho ao processo de ensino e aprendizagem?                                | A interferência da língua alemã                                                                                                     | <b>P</b> recorda-se dos motivos que o levaram a ‘fracassar’ na I1           |
|                                                                           |                                                                                                            | <b>Segmento 3</b>                                                                                                                   | <b>Segmento 4</b>                                                           |
|                                                                           |                                                                                                            | A interferência da língua inglesa                                                                                                   | <b>P</b> explica como ocorrem/ocorreram as aulas na I2                      |
|                                                                           |                                                                                                            | <b>Subcategoria 2</b>                                                                                                               | <b>Segmento 5</b>                                                           |
|                                                                           |                                                                                                            | Os principais reflexos das AH/S na escolarização de <b>P</b>                                                                        | <b>P</b> revela a importância de o professor conversar <i>com</i> os alunos |
|                                                                           |                                                                                                            | <b>Subcategoria 3</b>                                                                                                               |                                                                             |
|                                                                           |                                                                                                            | As implicações da surdez da mãe na escolarização e na vida de <b>P</b>                                                              |                                                                             |
|                                                                           |                                                                                                            | <b>Subcategoria 4</b>                                                                                                               |                                                                             |
|                                                                           |                                                                                                            | As dificuldades de socialização de <b>P</b> podem ser consequências de suas AH/S (?) e/ou do fato de ele ser filho de mãe surda (?) |                                                                             |
|                                                                           |                                                                                                            | <b>Subcategoria 5 (?)</b>                                                                                                           |                                                                             |
|                                                                           |                                                                                                            | <b>P</b> é um aluno de inclusão (?)                                                                                                 |                                                                             |

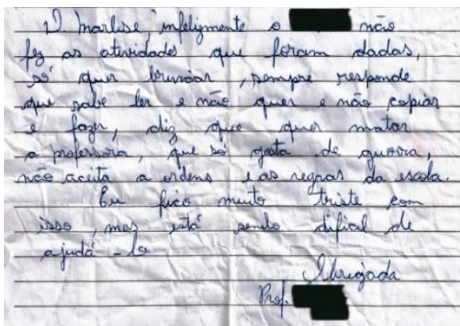
Fonte: A autora

#### 4.1 CATEGORIA 1: O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE **P** NOS ANOS INICIAIS DO EF

Nessa primeira categoria, analisamos o percurso escolar de **P** na I1, com ênfase às principais queixas dos participantes em relação a esse aluno. Na sequência, com base nos pareceres de duas psicólogas, que avaliaram **P** durante sua trajetória na I1, apontamos os encaminhamentos, bem como a forma com que a comunidade escolar visualizou e lidou com as AH/S de **P**. Para finalizar essa categoria, destacamos a postura de duas docentes diante dos anseios, desejos, bem como o modo peculiar de **P** aprender.

Para iniciarmos as análises dos dados, que compõem essa categoria, destacamos, a seguir, quatro bilhetes (B1, B2, B3 e B4) escritos e encaminhados à mãe de **P**, quando ele frequentava o 4º ano, em 2013. Frisamos que as informações contidas nesses bilhetes, coletados durante a pesquisa do mestrado, serviram como estopim para esta pesquisa. Quase sempre que eu estava na casa de **P**, a mãe, na busca de alguma resposta ou mesmo como forma de desabafo, mostrava-me tais bilhetes com muita preocupação, conforme já salientado anteriormente. Todos os bilhetes<sup>37</sup> foram transcritos para facilitar a análise. Não foi possível verificar a ordem deles, visto que não estão datados.

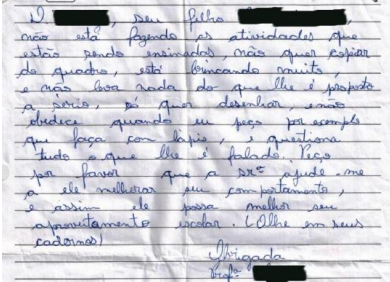
Quadro 5: Bilhete 1 (B1)

|                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dona M., infelizmente o <b>P</b> não fez as</li> <li>2. atividades que foram dadas, só quer</li> <li>3. brincar, sempre responde que sabe ler</li> <li>4. e não quer e não copiar e fazer, diz que</li> <li>5. quer matar a professora, que só gosta de</li> <li>6. guerra, não aceita a ordens e as regras</li> <li>7. da escola. Eu fico muito triste com</li> <li>8. isso, mas está sendo difícil de ajudá-lo</li> <li>9. Obrigada</li> <li>10. Prof 4</li> </ol> |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Acervo da mãe do aluno

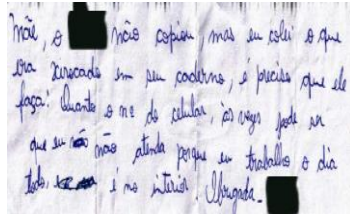
<sup>37</sup> A assinatura da professora e os nomes dos demais envolvidos foram ocultados como forma de preservar suas identidades.

Quadro 6: Bilhete 2 (B2)

|                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. D. M., seu filho P, não está fazendo as</li> <li>2. atividades que estão sendo ensinadas, não</li> <li>3. quer copiar do quadro, está brincando</li> <li>4. muito, e não leva nada do que lhe é</li> <li>5. proposto a sério, só quer desenhar, e não</li> <li>6. obedece quando eu peço por exemplo que</li> <li>7. faça com lápis, e questiona tudo o que lhe</li> <li>8. é falado. Peço por favor que a Sra. ajude</li> <li>9. -me a ele melhorar seu comportamento, e</li> <li>10. assim ele possa melhorar seu</li> <li>11. aproveitamento escolar. (Olhe em seus</li> <li>12. cadernos)</li> <li>13. Obrigada</li> <li>14. Prof 4</li> </ol> |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

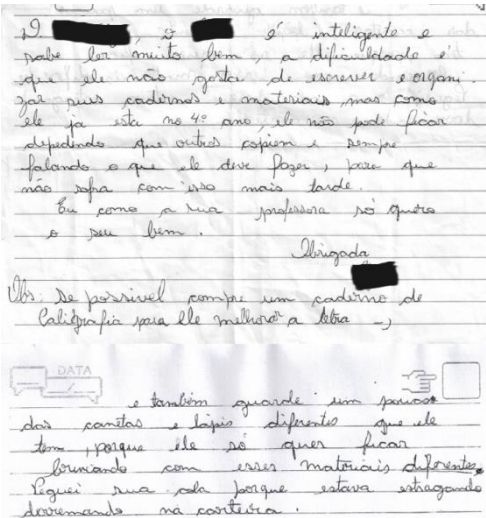
Fonte: Acervo da mãe do aluno

Quadro 7: Bilhete 3 (B3)

|                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mãe, o <b>P</b> não copiou, mas eu coleí o que</li> <li>2. era xerocado em seu caderno, é preciso</li> <li>3. que ele faça. Quanto o nº do celular, às</li> <li>4. vezes pode ser que eu não atenda porque</li> <li>5. eu trabalho o dia todo, é no interior.</li> <li>6. Obrigada – Prof. 4</li> </ol> |
|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Acervo da mãe do aluno

Quadro 8: Bilhete 4 (B4)

|                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. D. M, o <b>P</b> é inteligente e sabe ler muito</li> <li>2. bem, a dificuldade é que ele não gosta de</li> <li>3. escrever e organizar seus cadernos e</li> <li>4. materiais, mas como ele já está no 4º ano,</li> <li>5. ele não pode ficar dependendo que outros</li> <li>6. copiem e sempre falando o que ele deve</li> <li>7. fazer, para que não sofra com isso mais tarde.</li> <li>8. Eu como a sua professora só quero</li> <li>9. o seu bem.</li> <li>10. Obrigada</li> <li>11. Prof 4</li> <li>12. Obs. Se possível compre um caderno de</li> <li>13. caligrafia para ele melhorar a letra.</li> <li>14. e também guarde um pouco das canetas e</li> <li>15. lápis diferentes que ele tem, porque ele</li> <li>16. só quer ficar brincando com esses</li> <li>17. materiais diferentes.</li> <li>18. Peguei sua cola porque estava estragando</li> <li>19. derramando na carteira.</li> </ol> |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Acervo da mãe do aluno

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

Nos bilhetes 1 e 2, a Prof 4 manifesta frustração por não saber como lidar com o desinteresse de **P** pelas atividades escolares:

[...] **infelizmente**<sup>38</sup> o P não fez as atividades. Só quer brincar, sempre responde que sabe ler e não quer copiar do quadro e questiona tudo o que lhe é falado (B1). [...] diz que quer matar a professora. Não aceita a ordens e as regras da escola. Eu fico muito **triste** com isso (B2).

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

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

---

<sup>38</sup> Todos os grifos nos depoimentos são nossos.

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

No capítulo II, discutimos a posição de Sujeito Suposto Saber, tanto pelo viés da Psicanálise quanto pelo da educação. Cabe nos esclarecer que esse saber, endereçado ao professor, nem sempre está atrelado ao conteúdo que ele ensina em sala de aula. Esse suposto saber, às vezes, é utilizado como fonte de ameaça, como um jogo de autoridade em que leva o docente a blefar (PEREIRA, 2005) sobre o sentido do desejo do Outro (aluno) e sobre a sua subjetividade. É como se o professor dissesse: “Eu sei por que você não aprende o que eu ensino” ou “Eu sei por que você é indisciplinado” ou ainda “Eu sei por que você não vem às aulas.” (PEREIRA, 2005, p. 97). Pensamentos ou afirmações dessa natureza fazem com que o aluno construa o suposto saber do professor em relação ao seu desejo que poderá não ser verdadeiro, apenas um blefe. Ou seja, o professor não sabe os motivos pelos quais o aluno não aprende os conteúdos; por que ele é indisciplinado, por que não vem às aulas etc. Mas como a posição de Sujeito Suposto Saber lhe é outorgado, o professor, mesmo inconscientemente, ao querer usufruir desse poder, permite que o aluno acredite que ele é portador desse saber. Se for assim, de acordo com Pereira (2005, p. 97): “o que resta à função da docência, do ponto de vista relacional?” Para o autor e também para nós, resta aos professores encarnarem um modelo e ocuparem o seu lugar, entendendo sua tarefa como uma contribuição à formação de um ideal que tem uma função de regra moralizante, fundando aí sua autoridade. Não são os jogos, ameaças ou truques de faz de conta que demonstram a autoridade de um mestre, mas suas verdades, seu senso de alteridade – características que só fortalecem o professor diante de sua profissão e a sua relação com o educando.

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

estratégias, desconsiderando o tempo e as rotas/caminhos que cada educando realiza em busca do aprender.

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

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

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

Esses interesses, segundo o autor, “são aqueles ressonantes do **desejo** do aluno como sujeito-desejo aqui tomado como Freud o concebeu: inconsciente.” (PEREIRA, 2005, p. 96, grifo nosso). Por essa razão é que Freud acreditava que a aquisição de conhecimento “depende estreitamente da relação dos alunos com seus professores, ou seja, o caminho que leva à ciência passa pela docência como mestria, portanto, a educação torna-se uma profissão essencialmente relacional.” (PEREIRA, 2005, p. 96).

No depoimento da Prof. 4, ela diz que **P** odiava escrever e, portanto, odiava ela (a professora) também. Sobre essa afirmação, podemos refletir as ponderações, sobre transferência, efetuadas por Santos (2009, p. 47).

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

Essa mesma autora explica que quando o aluno recusa o professor, consequentemente, ele acaba recusando o saber por ele transmitido “uma vez que o aluno não distingue o

professor da disciplina por ele lecionada.” (SANTOS, 2009, p. 63). E, “desaparecendo o desejo de saber, é impossível a configuração do sujeito suposto saber e, assim, o estabelecimento da transferência entre aluno e professor.” (SANTOS, 2009, p. 77).

De acordo com Pacheco e Pacheco (2014, p. 16-17), “a motivação do aluno acontece, também, no saber o porquê”. Para isso, “será necessário que os professores não vejam a desmotivação do aluno como ‘o problema’. O aluno não é ‘o problema’ para o professor, como o doente não é o problema para o médico.” (PACHECO; PACHECO, 2014, p. 17). Segundo esses autores, “não há só dificuldades de aprendizagem no aluno, há também dificuldades de ensinagem no professor.” (PACHECO; PACHECO, 2014, p. 17).

A Prof 4 relata também que um dia **P** se amarrou na carteira, com o cadarço de seu próprio tênis. Ela chamou a pedagoga para ver e esperou a mãe chegar à escola para mostrar a ela também. Essa docente justifica tal comportamento como forma de **P** encontrar um entretenimento, tentando se distrair com alguma coisa. Esse relato faz com que entendamos que toda e qualquer ação de **P**, em sala de aula, eram motivos que chamavam a atenção dos professores e o irritavam.

No bilhete 4, linhas 1 e 2, a professora reconhece a inteligência de **P**, mas somente o fato de ele ‘ler muito bem’ (linha 1) não era suficiente para a sua satisfação. Os demais participantes entrevistados também reconhecem a inteligência de **P**, porém nenhum deles mencionou o fato de **P** possuir AH/S. Vejamos:

Nos primeiros dias, que eu comecei a observar, ele sabia, ele já **tava lendo** e escrevia. Ele tinha um **conhecimento mais elevado** que os outros alunos. O conhecimento dele (...) eu vi que era bom, mas **não queria escrever**. (Prof. 1, 2016). Pelo conhecimento dele, a gente via que ele conhecia, só ele **não gostava de escrever**. [...] quando ele veio pro 1º ano, ele já lia. (Prof. 4, 2016).

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

Ele tinha um conhecimento de mundo muito grande. Se você conversasse com ele sobre planeta, ele sabia contar todos os planetas; sobre formigas, ele falava todos os detalhes da formiga; ele tinha uma bagagem muito grande. Se você fosse conversar sobre Astros, sobre fenômenos da natureza, vulcão, ele tinha um conhecimento muito grande. Ele tinha um **potencial muito grande**. (Ped. 11, 2017).

Lembramos, mais uma vez, que **P** ingressou à escola diretamente no 1º ano, sem passar pela pré-escola. Portanto, se ele já sabia ler e escrever, não foi na escola que aprendeu, “**P** aprendeu a ler pela interação dele com a mãe” (Profª 2, 2016). Esse é um indicativo de que os participantes têm razão quando reconhecem a inteligência de **P**, visto que ele desenvolveu

essas habilidades (de ler e escrever), de forma autodidata, influenciado apenas por sua mãe que é surda e não possui nenhuma formação ou didática sistematizada para tal.

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

Ao descreverem o comportamento de **P**, as professoras destacam que:

[...] não queria fazer as atividades. Rebelde. Muito rebelde. Começava a andar por meio das carteiras. Ia pra fora. Eu tinha que correr atrás dele. Problema de **indisciplina**. Ele se recusava a fazer as atividades. Eu achava ele **imaturo**. Dizia que queria **explodir** essa escola. (Prof 1, 2016). Às vezes ele maltratava a gente, porque ele dizia que **odiava** escrever, daí **odiava a professora** e tudo, né? (Prof. 4, 2016).

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

De acordo com Pacheco e Pacheco (2014, p. 16) “quando um aluno não quer estudar, ou o aluno está doente, ou está doente a escola. Ou estão ambos doentes”. O desinteresse do aluno deve ser observado não somente pela ótica do professor, mas também pela visão do

aluno. Segundo Cordié (1996 apud MRECH, 1999, p. 41), “quando a pulsão de saber é interdita, o desejo fica abandonado”.

O segundo aspecto está relacionado ao fato de **P** desejar ‘explodir’ a escola. E, se examinarmos, novamente, o B1, podemos observar que a Prof. 4 informa à mãe que **P** “diz que quer matar a professora” (B1). No entanto, se nesse momento a docente conseguisse se colocar na escuta psicanalítica - ouvir além daquilo que é dito, poderia interpretar essa intenção do aluno (de explodir, de matar) como um pedido de socorro, um ‘grito’ na tentativa de implorar que a escola entendesse que suas expectativas estavam muito além do que ali estavam a lhe oferecer. Para Mrech (1999, p. 64), “Toda palavra tem sempre um mais além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos. Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer, e, atrás do que ele quer dizer, há ainda um outro querer-dizer [...]”. No entanto, nós professores precisamos desenvolver um pouco mais nosso sentido auditivo, de forma que a escuta seja mais minuciosa e nos permita ouvir esses pedidos de socorro, embora eles não saiam da boca de nossos alunos.

Se, além de tentar ensinar **P** a ler, os professores antes tivessem conseguido ‘ler’ esse aluno, teriam descoberto que ele queria ser desafiado, pois alunos com AH/S não se satisfazem com as coisas simples, mas sim com “problemas que têm relevância para ele e são considerados desafiadores.” (REZULLI, 1986 apud VIRGOLIM, 2014, p. 583).

Ao discorrer sobre o nosso papel como professores, Freire (2002) argumenta que não basta apenas nosso esforço para descrever a subjetividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Mas, “meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim.” (FREIRE, 2002, p. 133-134).

Para Mrech (1999), o papel do professor é levar o aluno ao encontro do conhecimento, buscando despertar o desejo do outro (aluno). Entretanto, o significado impresso na linguagem de **P**, não fora compreendido, pelos docentes, visto que:

Aquilo que foi transmitido, assim, como aquilo que vai ser capturado, extrapola, e muito, o sentido que foi estabelecido originalmente. Isto porque não há apenas um significado, um sentido, um conceito para aquilo que foi apresentado, mas uma infinidade [...] os professores são apenas, no máximo, preparados para entenderem um significado, um sentido da fala do aluno. (MRECH, 1999, p. 9).

Na Psicanálise, conforme exposto no Capítulo II, o saber necessita ser suposto no analista para que o sujeito chegue à análise. Ninguém vai procurar um terapeuta no qual não acredite haver um saber (GOMES-KELLY, 2004). E se o paciente não estiver satisfeito com o

modo com que o analista está conduzindo a análise, ele tem todo o direito, liberdade de desistir desse analista e procurar outro. Já, para a maioria dos alunos, principalmente de escolas públicas, esse privilégio não está em questão. O aluno não pode escolher seu mestre, embora reconheça que ele não corresponde aos seus anseios e que está muito aquém de despertar seu desejo de aprender, uma vez que alguns desses profissionais se enquadram nos perfis de número dois e três, descritos no Capítulo I.

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

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

Com base em Estrela (2002), Ferreira e Rosso (2013, p. 16) destacam três formas de indisciplina: a primeira diz respeito à intenção dos alunos em escapar das atividades desenvolvidas em sala, considerada por eles como angustiantes e desinteressantes – é o ‘evitamento’ do trabalho escolar; a segunda objetiva impedir ou frear o funcionamento da aula, com distrações e outras tentativas – é a ‘obstrução’; e a terceira forma, é a indisciplina caracteriza-se pelo ‘protesto’ dos alunos contra as regras e os modos de trabalho, um protesto contra as normas escolares verticalizadas. Nesse caso, sua intenção é renegociar as regras (FERREIRA; ROSSO, 2013). Segundo Foucault (1991 apud FERREIRA; ROSSO, 2013, p. 16), “a indisciplina é pensada por ordenações e códigos ditados de maneira autoritarista nas relações educacionais. As normas são verticalizadas e elas existem a serviço da formação de indivíduos dóceis aos padrões sociais”.

Pacheco e Pacheco (2014, p. 24) acreditam que “a indisciplina é filha diletta do autoritarismo”. Assim, as regras, as normas e, muitas vezes, as avaliações/notas são mecanismos de controle. E, normalmente, os alunos não compreendem os princípios incorporados nesses mecanismos, ou seja, não entendem os motivos pelos quais precisam

obedecer a certas regras criadas pela escola e pelo professor, conforme pode ter ocorrido com **P**, e observadas nos excertos a seguir:

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

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

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

Os nossos maiores desafios com o P foi em relação a ele se comportar dentro de regras, de padrões normais. (Ped. I1, 2018).

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

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

Nesse sentido, cabe-nos refletir que regras são essas que **P** e seus colegas precisavam seguir e quais eram suas reais finalidades? As regras têm intenção construtiva ou são utilizadas como artifício dominador porque há um esvaziamento de criatividade ou ainda outros motivos, conforme destacados por Pereira, M. (2013, p. 488):

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

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

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

Nas aulas de Ciências, Geografia eram as aulas assim que eu percebia que ele tinha maior interesse. Interpretação de mapa, localização, ele tinha uma facilidade muito grande. [...] Ele prestava muito atenção quando a gente estava expondo algum conteúdo ou trazia um vídeo, ele tinha interesse, às vezes, ele fazia alguma pergunta. Ele só fazia aquilo que ele tinha **vontade**. O que mais interessava do conteúdo ele fazia. (Prof. 5, 2016).

Podemos, a partir desses excertos, trazer algumas reflexões pautadas em Lacan (1985, p. 287), quando o psicanalista enfatiza que “trata-se de ensinar o sujeito a nomear, a articular, a fazer passar para a existência, este desejo que está, literalmente, para além da existência, e por isto insiste”. Ao relacionarmos essa afirmação de Lacan (1985) com as informações das profissionais (Ped. I1 e Prof. 5), podemos entender que **P** não tinha o desejo de aprender aquilo que se ensinava diariamente na escola, mas ele tinha outro(s) desejo(s), pois ele era um aluno inteligente, interessado, curioso. Entretanto, os desejos de **P** não podiam ser denominados, uma vez que nem ele mesmo sabia nomeá-lo. Os alunos não sabem que outros conteúdos vêm após aquele que estão aprendendo e, portanto, não podem saber se desejam ou não aprendê-los. Nesse momento, ao apresentar e discutir, com eles, os diversos temas relacionados aos conteúdos, caberia ao professor ajudá-los a nomear, alimentar e/ou desenvolver esse desejo para que juntos avaliassem a importância ou não de se aprender tais conteúdos. Essa precisaria ser a função do educador, ou seja, desvelar o desejo do aluno e redimensioná-lo aos objetivos da escola, de forma prazerosa e significativa. Entretanto, ao invés de o professor ajudar o aluno a descobrir seu desejo, segundo Lacan (1991, p. 388-389), esse desejo é “anestesiado, adormecido pelos moralistas, domesticado por educadores”.

De acordo com Baccon (2005), um dos principais objetivos da educação deveria ser o de mobilizar o aluno, despertar nele o desejo pelo saber, pelo aprender e jamais perder de vista que “uma atitude consciente das crianças em relação ao estudo se apóia em sua necessidade, desejo e capacidade de estudar, os quais surgem no processo de realização real da atividade de estudo.” (DAVYDOV, 1988, p. 163). Nesse sentido, “trata-se de supor a criança-sujeito como um só, e de ampliar o ato educativo de modo a incluir sua dimensão libidinal, constitutiva e implicada na construção do sujeito do desejo, ato que se dá ao mesmo tempo em que se dá o ato pedagógico.” (KUPFER et al., 2010, p. 289-290). Para tanto, é

preciso ouvir os alunos sem nos colocarmos em uma posição de defesa, ou ainda, conforme salienta Mrech (1999), não permitir que o narcisismo<sup>39</sup>, que faz parte de muitos de nós, domine nossas ações e faça com que queiramos que apenas a nossa palavra seja escutada. Vasques (2007, p. 33), ao se referir à experiência educacional de cada um dos seus alunos, postula que “a legitimidade desse processo implica o desejo e a aposta do educador e da escola”, ou seja, o educador precisa também acreditar no aluno e criar espaços que esse possa aprender e responder aos seus anseios.

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

[...] ele prestava muito atenção quando a gente estava expondo algum conteúdo ou trazia um vídeo ele tinha interesse, às vezes, ele fazia alguma pergunta (...). Ele só fazia aquilo que ele tinha **vontade**. O que mais interessava do conteúdo ele fazia. Na hora que você estava explicando a matéria, que você estava lendo ou mostrando um vídeo, explicando num mapa, chamava a atenção dele, mas era aqueles 15 ou 20 minutos (...). Ele tinha interesse em saber, conforme o conteúdo. (Prof. 5, 2016).

Percebe-se que essa profissional esbarra na questão de que o aluno se anima com estratégias mais atraentes, no entanto, esses momentos são muito raros e as aulas se baseiam, na maior parte do tempo, em atividades cansativas, estressantes e pouco ou quase nada significativas para o aluno.

Na concepção de Werneck (2003, p. 55),

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

Ainda mais quando se trata de um aluno com “um conhecimento bem acima dos demais alunos” (Prof. 5, 2016). Esse aluno não irá, e não deve mesmo, se adequar a um ensino em que apenas quinze ou vinte minutos de aula lhe interessam e o restante, para ele, é perda de tempo. Por isso, ele procura outros entretenimentos em sala de aula, como amarrar o cadarço na cadeira, desenhar, brincar com as formigas no jardim da escola.

---

<sup>39</sup> O termo ‘narcisismo’ foi criado por Freud (1914) para designar a influência da libido retirada do mundo exterior para a construção do eu. Assim, “o processo pelo qual o indivíduo assume a imagem do seu corpo próprio assumindo como sua e se identifica com ela dizendo ‘eu sou essa imagem’ chama-se narcisismo.” (apud LAZZARINI, 2006, p. 66). Apesar de nos apoiarmos na Psicanálise, aqui utilizamos o termo ‘narcisista’ em seu sentido comum, ou seja, aquele que, dependendo da posição em que a pessoa se coloca, poderá impedi-la de ver, ouvir, sentir e dialogar com o outro.

Apesar das inúmeras potencialidades de **P**, já descritas na parte inicial desse texto, e reconhecidas por todos os participantes da pesquisa, essas potencialidades não foram tomadas como ponto de partida na escolarização desse aluno. Inclusive, em nenhum momento se cogitou o fato de **P** apresentar AH. Essa constatação ocorreu apenas a partir de nossas suspeitas, no que observávamos durante a pesquisa de mestrado, com os diagnósticos das psicólogas que avaliaram **P** no EF dos anos iniciais.

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

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

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

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

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

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

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

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

Werneck (2003) explica que no magistério existem alguns paradigmas que determinam o comportamento dos professores em relação ao ensino, às avaliações, aos conselhos de classe e ao tratamento dos alunos, de modo geral. Entre os diversos paradigmas, o autor destaca os seguintes: a alfabetização reprova por falta do pré-escolar; a quinta série é a peneira da rede (hoje, certamente, seria o 6º ano); é melhor reprovar na sétima série, para não reprovar na oitava (hoje, seria: reprovar no 8º ano para não reprovar no 9º), época da

formatura. Dessa forma, segundo o autor, “vê-se a reprovação como meta e não o contrário: o aprendizado, o prazer em estar na escola.” (WERNECK, 2003, p. 68).

Na visão de Pacheco e Pacheco (2014), em muitas escolas aplica-se o teste e dá-se uma nota sem saber o que se faz. Há quem confunda avaliação com classificação e dê a nota a partir dos resultados dos testes e não se apresenta os instrumentos de avaliação que permitam medir atitudes como a autonomia ou a criatividade. Nesse sentido, Fleith (2007, p. 57-58), em seus estudos sobre alunos com AH/S, acentua que:

Na verdade, o bom rendimento escolar está mais relacionado ao processo de aprendizagem e não, simplesmente, às notas. Estas representam um certo tipo de avaliação, um recorte feito pelo professor, com base em objetivos nem sempre tão valiosos. Aprendizagem significa uma mudança de atitude em relação a um conteúdo. Nem sempre os conteúdos de interesse da criança ou os quais ela tem mais acesso na família são os conteúdos mais valorizados pela escola. Então, como se contentar com notas apenas?

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

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

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

mas um projeto construído coletivamente com seus alunos e outros professores para ser desenvolvido em equipe. Nada é isolado, solitário, individualizado. Tudo é construído coletivamente com uma única e exclusiva intenção: “desenvolver as competências do pensar.” (LIBÂNEO, 2004, p. 5).

Para isso, segundo esse autor, cabe ao professor:

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

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

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

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

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

A gente não tem uma lousa digital, aulas interativas que chamassem a atenção. Material mais avançado. Um suporte mesmo. Porque se você conseguir trabalhar

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

Antes do advento da tecnologia, muitos profissionais alegavam que o trabalho escolar estava fadado ao fracasso, uma vez que lhes faltavam materiais e recursos para desenvolver um bom trabalho em sala de aula. No entanto, mesmo com a popularização tecnológica no Brasil (década de 1980 e 1990), no século XXI, é possível encontrar inúmeros docentes que ainda não conseguem se utilizar dessas ferramentas em suas aulas.

A Prof. 4 também sugere que os desafios em trabalhar com **P** estavam relacionando à falta de ferramentas ‘tecnologizadas’. Assim, perguntei à participante se hoje a Internet é utilizada pelos alunos, se eles usam o laboratório, fazem pesquisas? Vejamos sua resposta: “É (...), no momento, assim, pros alunos, eles quase não tem acesso por causa que aquela sala de informática não tá funcionando. Mas a gente pede pesquisa em casa, a gente conversa com eles sobre informática.” (Prof. 4, 2018).

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

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

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

Nesta mesma direção, Werneck (2003, p. 36-37) também denuncia que:

Este professor está marcado pela saturação das quantidades, ele foi formado dentro de um sistema que priorizava o mestre como instrumento ou agente de uma sociedade a favor da elitização. Então as resistências continuarão com o professor não importa o argumento que usem, sobretudo com os mais velhos na carreira porque assim lhes foi ensinado e nunca se lhes ensinou o questionamento a respeito daquilo que faziam.

Por isso, Nóvoa (2007, p. 18) adverte que:

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

O professor não pode condicionar o ensino e a aprendizagem apenas às ferramentas tecnológicas, como se elas por si só bastassem, pois, “a Internet é generosa na oferta de informação. Basta clicar para repetir, até que a matéria seja compreendida. Tudo aquilo que um professor pode ‘ensinar’ numa aula está plasmado, de modo mais atraente, na tela de um computador. Os professores do ‘futuro’ irão manter-se ancorados em aulas obsoletas servidas por lousas digitais ou irão atualizar-se?” (PACHECO, 2017<sup>40</sup>).

Por isso, é fundamental que o professor esteja sempre preparado, “plugado” para fazer a ponte das informações que a Internet oferece com o conhecimento que o aluno busca na escola. “Isso exige uma velocidade de cada professor adaptada à exigência dos alunos [...] Nós não conseguiremos mudar os paradigmas escolares com os mesmos modelos de nossos avós”. Quem não se atualiza, fossiliza-se.” (WERNECK, 2003, p. 58).

#### 4.1.1 Subcategoria 1: Encaminhamentos e avaliações de **P** pela I1

Todos os profissionais entrevistados, da I1, afirmaram que as medidas tomadas, diante do fato de **P** não realizar as atividades em sala de aula, foram as de convocar os pais de **P** e encaminhá-lo à psicóloga. Entretanto, não souberam nos dizer quais foram os resultados das

---

<sup>40</sup> Entrevista concedida via e-mail. Disponível em: <http://www.noticiasmagazine.pt/2017/jose-pacheco/>. Acesso em 9 abr. 2017.

avaliações psicológicas, uma vez que não tiveram acesso aos relatórios. Assim sendo, depois da mudança de gestão, conforme já descrito, conseguimos obter esses relatórios e, diante de algumas contradições, entrevistamos as psicólogas que avaliaram **P**.

No primeiro relatório psicológico, realizado no ano de 2010, quando **P** estava no 1º ano (com 6 anos de idade), consta que ele foi encaminhado à sessão devido à seguinte queixa da escola: “o aluno atrapalha a aula e se recusa a fazer as atividades.” Depois de entrevistar o pai de **P**, que o acompanhou à sessão, e submeter o aluno a um teste de inteligência, a profissional emitiu o seguinte parecer:

[...] o aluno possui grande capacidade intelectual, aos 06 anos, no 1º ano sabe ler e escreve muitas palavras. **P** possui grande potencial intelectual e facilidade para expressar-se num nível superior ao de crianças para sua idade. O aluno foi submetido a um teste não-verbal de inteligência para crianças, e no momento em que foi avaliado, apresentou desempenho MUITO ACIMA (grifo da psicóloga) da média esperada para crianças de sua faixa etária, sendo que seus escores situam-se no melhor nível de desempenho de crianças de 9 anos. (Psico<sup>41</sup> A, 2010).

Diante das intervenções, a psicóloga faz a seguinte recomendação:

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

Em 2014, há dois relatórios realizados por duas psicólogas: um da Psico A, a mesma que avaliou **P** em 2010; e outro da Psico B.

No relatório da primeira profissional, consta a seguinte queixa da escola: “Dificuldades de aprendizagem e de socialização.” (Psico A, 2014). Essa profissional se utilizou de vários testes capazes de avaliar a área intelectual, visomotora e o desempenho escolar de **P**. Os resultados fizeram com que ela chegasse às seguintes conclusões: “Na área intelectual, o aluno encontra-se acima da média esperada para sua idade cronológica.”. Na avaliação visomotora: “**P** encontra-se na média esperada para sua idade.” Em relação ao desempenho escolar, a profissional utilizou-se de um teste psicométrico, cuja finalidade é avaliar a escrita, a leitura e a aritmética, de forma objetiva. Os dados do teste revelaram que: “**P**. apresentou desempenho **abaixo da média** esperada para seu nível de escolarização em relação as três áreas de conhecimento avaliadas. Ressalta-se que o aluno faz trocas clássicas

---

<sup>41</sup> As Psicólogas assinaram o TCLE e nos autorizaram a utilizar dados que possam contribuir com essa pesquisa. A I2 também tinha esses mesmos relatórios na pasta de **P** e os deixou à nossa disposição.

na escrita e na área da leitura apresenta regionalismos, porém estrutura bem as palavras. (Psico A, 2014)”.

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

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

No relatório da Psico B, também de 2014, não consta a queixa. Os testes foram realizados por meio de diálogos e desenhos, na Associação de Proteção à Maternidade e Infância (APMI). Os resultados possibilitaram, à profissional, as seguintes conclusões: “P não apresenta nenhuma dificuldade em relação às atividades que são realizadas aqui na entidade, apresenta grande interesse durante as aulas de informática e esportes.” (Psico B, 2014). Ao final do relatório, a profissional emite o seguinte parecer: “P é uma criança muito esperta e os problemas que vem apresentando estão relacionados a relação que P tem com sua família, a grande carência que sente, falta de carinho de afeto e atenção.” (Psico B, 2014).

Ao analisarmos esses relatórios, de ambas profissionais, nos deparamos com um paradoxo: se, em 2010, **P** entrou na escola sabendo ler e escrever e, com apenas seis anos de idade, “apresentou desempenho MUITO ACIMA da média (...)” (grifo da psicóloga) (Psico A, 2010), o que houve com a escolarização desse aluno no decorrer dos cinco anos que ele passou na escola, se no próximo relatório, de 2014, a mesma profissional afirma “P. apresentou desempenho ABAIXO DA MÉDIA esperada para seu nível de escolarização (...)?” (grifo nosso).

Já, o relatório de outra psicóloga consta que, “**P** não apresenta nenhuma dificuldade em relação às atividades que são realizadas aqui na entidade.” (Psico B, 2014). Seriam essas atividades muito diferentes daquelas que **P** costuma realizar na escola? A APMI seria um ambiente mais aconchegante do que a escola para **P**? Mais abaixo, a partir da entrevista com a Psico B, veremos como as atividades, nessa instituição, são desenvolvidas.

Poderíamos pensar no pressuposto de que, diante das queixas da escola, as profissionais precisavam apresentar algum tipo de laudo que justificasse o comportamento de **P** na escola e suas dificuldades de aprendizagem. Portanto, ambas as profissionais decidem responsabilizar a família, tanto pelo comportamento de **P**, quanto pelas suas dificuldades de

socialização e de interesse para realizar as atividades em sala de aula. Aqui, encontramos outro paradoxo: se na escola, em que há centenas de crianças, os profissionais não conseguiram fazer com que **P** se socializasse, como se pode esperar que a família assumisse tal função, uma vez que há uma avó doente, um avô e um pai que passam a maior parte do tempo fora de casa – função perfeitamente normal para a classe trabalhadora brasileira - e uma mãe surda que encontra barreiras de comunicação em todos os ambientes da sociedade? Um dos objetivos da escola não seria o de socializar a criança?

Diante dessas inquietações, e para não nos ancorarmos apenas em hipóteses, voltei a procurar a Psico A e também entrevistei a Psico B. Ambas, gentilmente, me atenderam e agendamos uma conversa.

Com a intenção de, primeiramente, chegarmos (eu<sup>42</sup> e a Psico A) à conclusão de que **P** possui AH/S, juntas, analisamos o parecer de 2010, realizado por ela, e alguns vídeos que fazem parte do meu acervo de dados sobre **P**. No primeiro vídeo, apresentado à psicóloga, **P**, aos cinco anos de idade, está lendo fluentemente; no outro, ele está explicando o sistema solar, com muita propriedade, sendo que ele mesmo afirma, no vídeo, que aprendeu “tudo sozinho” por meio dos livros que sua mãe comprou, pois a escola ainda não havia trabalhado esses conteúdos.

Ao lembrar-se da avaliação em que **P** foi submetido, no ano de 2010, a Psico A afirmou:

É um teste de inteligência não verbal. O resultado do teste dele se situou acima da média. Ele é um autodidata. Eu posso te dizer assim, eu lembro do dia em que foi (...) né... é um teste de trinta pranchetas. Ele acertou todas as pranchetas. Então isso quer dizer que **ele gabaritou um teste, é um teste de raciocínio**. Eu lembro bem da aplicação dele, então, quando ele lia a prancheta, ele até **raciocinava em voz alta assim**, ele explicava o porquê era assim, e **era perfeito, era perfeito**. Então assim, eu questionava isso o tempo todo porque eu achava que havia realmente uma **dificuldade dos professores** em lidar com esse excesso de conteúdo que ele trazia. Eu avalio por essa época aqui (apontando para o relatório), aos seis anos, nessa época, ele apresentava, então se a gente for pegar esse conteúdo que ele mostrava pra gente aos seis anos de idade, sim, se você for avaliar aqui, ele tinha (altas habilidades). Eu acredito que ele tinha realmente uma (...) ele é uma criança com altas habilidades. (Psico A, 2017).

Renzulli (2004 apud VIRGOLIM, 2014) explica que: a habilidade **bem acima da média** (grifo nosso) pode ser definida por dois ângulos: Habilidades Gerais e as Habilidades Específicas. a) *Habilidades Gerais*: compreende a habilidade verbal - área da linguagem;

---

<sup>42</sup> Informo que sou Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica, o que me concede, junto à psicóloga, condições de avaliar um aluno.

raciocínio verbal e numérico; relações espaciais, memória e raciocínio. *Habilidades específicas*: habilidade de adquirir conhecimento ou técnica, desempenhar uma ou mais atividades especializadas; consistem na habilidade de aplicar várias combinações das habilidades gerais a uma ou mais áreas especializadas do conhecimento ou do desempenho humano, como dança química, liderança, matemática, composição musical, administração etc. Virgolim (2014) entende que, quando Renzulli (2004) usa o termo ‘habilidade acima da média’, “ele se refere a ambos os tipos de habilidades, sejam gerais ou específicas, que deve ser interpretado como o domínio superior do potencial em alguma área específica.” (VIRGOLIM, 2014, p. 585).

A partir dessa exposição, entendemos que **P** apresenta ambas as habilidades, gerais e específicas, pois, além de sua facilidade em adquirir línguas, conforme já explanado anteriormente, ele apresenta outros domínios, como na área de cálculos, raciocínio, relações espaciais, entre outras potencialidades que veremos, com maior ênfase, nos relatos dos docentes da I2.

O parecer emitido pela profissional, em 2010, de que **P** apresenta desempenho ‘acima da média’, portanto, vem ao encontro do que Virgolim (2014) estabelece como traços marcantes de um aluno com AH/S, pois, segundo a autora, o termo (acima da média) “se refere a pessoas que possuem a capacidade já desenvolvida ou o *potencial para desenvolver* habilidades em uma determinada área do desenvolvimento.” (VIRGOLIM, 2014, p. 585, grifo da autora).

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

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

O bloqueio, que a profissional se refere, pode estar relacionado à falta de duas condutas básicas que, em nossa visão, faltaram na escolarização de **P**: a primeira é devido ao

fato de suas AH/S não terem sido identificadas pela escola. Dessa forma, em vez de os professores trabalharem com estratégias para elevar ainda mais o potencial de **P**, eles focaram nas dificuldades, ou seja, forçaram o aluno a fazer aquilo que ele não gostava - por se tratar de algo repetitivo para ele. Isso fez com que **P** desenvolvesse tédio pelos conteúdos e repúdio pela escola, conforme poderemos ver na categoria 4, que relata a visão de **P** sobre as instituições onde ele estudou. **P**, portanto, deixou de ser estimulado e, em vez de progredir, ele regrediu, conforme ressaltado pela psicóloga. De acordo com Martins (2006, p. 14), “alunos com AH/S, por falta de atendimento, podem acabar por se igualar à média, usar seu potencial contra si mesmo ou contra o grupo social ou ainda, deixar que seu potencial se atrofie”. A identificação das AH/S de **P**, portanto, ocorreu tardiamente e, sem dúvida, isso repercutir negativamente em diversos anos de sua escolaridade, desencadeando sérios conflitos entre ele, a escola e sua família.

A segunda conduta que faltou na escola, e que nos oferece indícios do bloqueio de **P**, refere-se à transferência, ou seja, a falta dessa na relação de **P** com alguns de seus professores. Ou podemos dizer ainda que houve a transferência, mas na sua forma negativa<sup>43</sup>, que terá como consequência a resistência<sup>44</sup> do aluno pelo aprendizado/conhecimento. Com base em Santiago (2008), Santos (2009) explica que fenômenos como a resistência, por exemplo, geram mal-estar e podem se manifestar, tanto por parte do aluno quanto do professor. No primeiro caso, verificam-se quando o aluno não se abre para o mundo – ou seja, mostra-se avesso ao saber e ao professor; no segundo, quando o impossível da transmissão se manifesta pela perda do desejo de ensinar.

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

---

<sup>43</sup> “A transferência positiva é constituída de sentimentos amorosos, e a negativa é composta de sentimentos hostis e agressivos.” (SANTOS, 2009, p. 28). A autora explica que “no espaço da sala de aula, quando encontramos alunos dispostos a colaborar, a acatar as determinações do professor, tomamos esse motivo como indicativo da transferência positiva. A transferência positiva faz gerar no aluno amor, aceitação e respeito pelo professor. Entretanto, quando deparamos com alunos que se opõem ao professor, que desacatam as suas ordens ou que tomam a sua presença como amedrontadora, dizemos que estamos diante de uma manifestação de transferência negativa, a qual leva o aluno a odiar e a desrespeitar o professor.” (SANTOS, 2009, p. 47).

<sup>44</sup> “A resistência diz respeito às forças que, no paciente, se opõem ao processo analítico de tratamento.” (SANTOS, 2009, p. 27).

e à aula, a fim de favorecer a cooperação/atenção desse aluno e, conseqüentemente, a efetivação de sua aprendizagem.

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

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

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

Mais adiante, o autor faz a seguinte indagação: “por que a maioria dos professores tende a fugir da prática de muitos, das conversações e das exposições suas e de seus fracassos,

sucessos, problemas e impasses? Por que a maioria tende a se refugiar nas gramáticas de saberes prévios?” (PEREIRA, M., 2013, p. 496).

Muitas vezes, a partir do conhecimento prévio que a formação nos oferece, é preciso mergulhar mais profundamente em nossa intuição e, movidos pelo desejo e necessidade do nosso aluno, oferecer, a ele, aquilo que os livros, teses e manuais não trazem: direito à fala, com uma escuta que aproxime professor e aluno, pois, conforme vimos em Santos (2009), o aluno não separa aquilo que sente pelo professor daquilo que ele sente pela disciplina que o professor ministra. E, de acordo com Santos (2009, p. 29), “assim como o paciente sob resistência despreza as interpretações do analista, podemos dizer que o aluno, ao entrar sob o domínio da resistência, passa a desprezar as normas estabelecidas pelo seu professor ou até mesmo os conhecimentos por ele transmitidos”.

Dessa forma, se não houver afeto pelo professor, não haverá também afeto pelo que ele ensina. Nem sempre será possível encontrar soluções, para as dificuldades apresentadas pelos nossos alunos, nas teorias, nos livros, mas nos próprios alunos, a partir do contato mais direto e da escuta mais atenta, (re)conhecendo suas reais possibilidades e desejos.

Voltando à análise do depoimento da Psico A, depois de sua argumentação, no que se refere ao declínio escolar de **P**, apresentei-lhe, então, o parecer da Psico B, realizado no mesmo ano, 2014, que afirma que “**P** não apresenta nenhuma dificuldade em relação às atividades que são realizadas aqui na entidade”. Diante disso, e depois de uma longa discussão sobre a escolarização e o comportamento de **P** na I2 (que serão descritos, logo mais abaixo), essa profissional conclui o seguinte:

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

coisa (...) eu já ouvi professor falando ‘ah, esse não é problema meu, não tem lugar pra ele na minha sala’, aí é assim um pensamento muito, muito muito cristalizado e recorrente. (Psico A, 2017).

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

A escola encaminhou P para o Serviço de Convivência (SC) porque trazia como um aluno problema. Só que lá a gente não viu nada disso. Tanto que quando ele entrou, a gente teve uma conversa com a diretora e disse que não era o caso dele estar aqui (no SC) porque ele não apresentava problema, não apresentava nada. A escola simplesmente chegava assim e ‘esse aluno precisa de (...)’, como se fosse aula de reforço, só que lá não era aula de reforço. Era mais pra fazer dinâmica com eles. O SC é voltado pra crianças carentes que não tinham condições. Só que assim, quando a escola encaminha, a gente acaba tendo que receber por questões de que ‘ah, encaminhou tem que receber’. Só que a gente percebia quando não era necessidade da criança estar ali, sabe? Aí a gente acabou deixando ele (P) ali (...). Só que eu acho que na maioria dos casos que a escola trazia esses problemas pra nós, não era problema da criança, mas problema que vem da família, de tudo, contexto e a escola não sabe lidar com a criança. Não sabe lidar com esse tipo de criança. Que eu acho assim, as nossas escolas aqui não estão preparadas pra trabalhar, assim (...) eu entendo também que, às vezes, os professores não têm uma preparação, não são preparados pra trabalhar com crianças que eles colocam como problema e aí o que eles fazem, eles jogam pra frente. Crianças que tem problema de aprendizagem, crianças que, às vezes, precisam de uma atenção maior pra aprender. Que é assim, na escola você nunca vai ter (...) todas as crianças ali vão aprender da mesma forma. Tem criança que vai aprender mais rápido, tem criança que vai demorar mais. Ele (P) não era um aluno problema. Ele era inteligente, muito inteligente. Matemática, cálculo ele fazia super rápido. O que a gente percebe muito era que ele gostava de computador para pesquisar e avó não deixava. Não era só jogo, sabe? A gente não entendia porque os professores colocavam ele como um aluno problema. A gente nunca entendeu isso. Tudo o que ele fazia era muito bem feito. Ele não apresentava problema nenhum. Quando ele não gostava, a gente percebia que ele ficava demorando (nas atividades), mas é porque ele não gostava de fazer, sabe. No SC a gente trabalha as questões de dificuldades que a escola traz pra gente dos alunos. E ele não tinha que estar lá. Ele preferia ficar na casa pesquisando no computador que era uma coisa que ele adorava. (Psico B, 2017).

Algo que se destaca nas informações da Psico B é que ela, em pouco tempo de convivência com **P**, apresenta um conhecimento bem maior sobre esse aluno do que a escola que conviveu durante cinco anos com ele. Há vários aspectos que apresentam contradições entre os depoimentos dos professores e a avaliação dessa profissional. A escola acreditava que **P** usava o computador apenas para entretenimento, como os jogos, por exemplo, e atribuía suas dificuldades escolares a esses jogos: “(...) falava dos jogos (...) Eu falava que era pra ela (mãe) tirar, deixar ele menos tempo”. (Prof. 1, 2016). “(...) ele só queria desenhar os jogos dele. (...) ele ficava muito tempo no computador” (Ped. I1, 2017). Já, a psicóloga, que fez algumas visitas à família, entendia que **P** utilizava o computador como uma ferramenta de

pesquisa para adquirir conhecimentos: “O que a gente perceba muito era que ele gostava de computador para pesquisar e a avó não deixava. Não era só jogo, sabe?” (Psico B, 2017).

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

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

Sim, como ele aprendeu a ler sozinho se a mãe é surda. Com certeza (ele tem altas habilidades). Lá (SC) ele se destacava porque ele era um aluno assim que fazia tudo o que a gente pedia. Lá trabalhavam não de forma 1+2, mas com objeto, fazer dividir tudo com objeto e ele, nossa, era o que ele se destacava. Conta, era uma coisa que ele adorava e ele sempre fazia rapidinho enquanto os outros ficavam lá e não conseguiam entender e ele fazia aquilo assim sabe, parece que não dava tempo dele nem pensar conta de dividir, de vezes, ele resolvia assim de cabeça. (Psico B, 2017).

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

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

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

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

Se **P** foi encaminhado à SR por ser um aluno ‘indisciplinado’, porque ‘ninguém o queria em sala de aula’ ou porque era um ‘ambiente mais quietinho’, significa que a escola não respeitou o objetivo que se estabelece nas DCNEB/2013: “O objetivo deste atendimento é identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar recursos de acessibilidade e realizar atividades pedagógicas específicas que promovam seu acesso ao currículo” (BRASIL, 2013, p. 42).

De acordo com Martins (2006, p. 18), “[...] a dificuldade em conhecer os traços que caracterizam o superdotado tem sido as causas de muitas resistências quanto ao atendimento destes alunos”. Com base em Freeman e Guenth (2000), Martin, Pedro e Ogeda (2016, p. 566) advertem que:

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

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

Tem que procurar o que a criança tem interesse, não tentar assim, ‘não, você vai escrever, você vai ler, você vai fazer isso’. Porque um professor não tentar buscar de que forma o aluno gosta de trabalhar? De tentar atrair o aluno pra dentro da escola? E não aquela cobrança. Falta dos professores resgatar isso assim de fazer com que o aluno goste de ir pra escola, que goste de estudar, é isso que a gente vê no SC, lá eles gostavam de ir. Porque lá não tinha aquela cobrança, aquela coisa, sabe? Eram coisas diferentes. Então ele gostava de ir lá. Porque eram atividades lúdicas. Nas escolas eu acho muito pobre a educação, na parte lúdica, tem, mas é muito fraco. A criança não se interessa, ela vai pra escola porque tem que ir, mas não é por interesse, por ir lá fazer coisa diferente. O **P** não fazia as atividades **porque ele já sabia e se já sabe por que fazer de novo?** Ele se recusava a fazer como se fosse um pedido de socorro, assim (...). (Psico B, 2017).

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

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

A afirmação “Fugir totalmente do que é escola” (Psico B, 2017), em certa medida, revela que o modo como se vem ensinando na escola não parece ser um modelo a ser seguido por outras instâncias, mesmo que se trabalhe com os mesmos alunos dessa escola. E isso merece uma reflexão bastante profunda. O que se faz na escola que de seu modelo é preciso fugir? A maneira como essa profissional descreve as atividades no SC vem ao encontro das estratégias adotadas pela Escola da Ponte, descritas anteriormente, mas que vale a pena retomarmos aqui “não tem aula, não tem turma, não tem série ou ano [...]. Crianças não vão ali para assistir aulas: vão para estudar e aprender” (PACHECO; PACHECO, 2014, p. 9).

Ao examinarmos os pareceres, descritos pelas duas psicólogas, notamos que neles é possível se obter informações bastante relevantes sobre o comportamento e rendimento escolar de **P**. Contudo, em nenhum momento os docentes da I1 fazem alusão a esses relatórios. Todos enfatizam, apenas, que **P** foi encaminhado à psicóloga, mas nenhum dos professores tinha certeza das recomendações das psicólogas, conforme se observa em alguns relatos dos docentes: “Ele foi pra psicóloga, foi a equipe pedagógica (que o encaminhou) (..) ele ia lá (na psicóloga).” (Prof. 1, 2016).

Ao continuarmos a entrevista, perguntei-lhe se havia alguma avaliação, algum diagnóstico, o que a psicóloga apresentou, se ela mandou alguma orientação, algum resultado? A resposta da docente foi: “Ele não deu continuidade, né? Foi poucas vezes. Na época não tinha sala de apoio/recursos.” (Prof. 1, 2016). Já, segundo a professora do 5º ano: “Ele foi encaminhado pra psicóloga. Foi no ano que eu trabalhei com ele. Eu lembro só no finalzinho que daí a psicóloga encaminhou um relatório sobre ele, mas eu não lembro bem o que ela (..) que ela também faz um trabalho com a família, né?” (Prof. 5, 2016).

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

P faltoso, aluno muito esperto, inteligente, em atendimento psicológico (Ata, 2010).  
P (...) são alunos com dificuldades na aprendizagem (Ata, 2012). P incomoda

frequentemente os colegas (...). Trata mal a professora com palavras de alto calão (Ata, 2013). (...) alunos com dificuldades de aprendizagem: P (...) (Ata, 2014). P, com sete faltas, é indisciplinado, não realiza tarefa de casa, tem dificuldades em cumprir regras (Ata, 2014).

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

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

No contexto escolar, portanto, “privilegiou-se um olhar médico a respeito dos alunos, em vez de se enfatizar um olhar pedagógico. [...] Os alunos surgiram como os únicos responsáveis pelos seus problemas” (MRECH, 1999, p. 46). Desse modo,

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

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

É fundamental acordar desse torpor falacioso dos manuais médico-pedagógicos que, se bem ou mal os orientam, não podem determinar seus atos, nem impor aos docentes uma rotina acéfala mediante as urgências complexas e ambíguas da

experiência. Para isso, não há preparação prévia suficiente, mas uma formação contínua e politizada, bem ao sabor dos acontecimentos ou insurreições do real. (PEREIRA, M., 2013, p. 497).

A busca incessante por laudos (psicológicos, neurológicos, fonoaudiólogos etc.) tornou-se uma prática rotineira dentro das instituições de ensino. O laudo, muitas vezes, se transforma em esperança de se poder (re)afirmar, por meio do diagnóstico, que o ‘fracasso’ do aluno está ancorado em um determinado distúrbio, tais como a disgrafia, dislexia, discalculia, disortografia e tantos outros ‘dis’. O diagnóstico, de certa forma, faz com que a escola se sinta um pouco mais aliviada e se exima do compromisso com a escolarização desses educandos, justificando que o aluno não aprende porque é ‘laudado’ e, portanto, está fora da ‘normalidade’ do ‘padrão’, conforme enfatizado pela psicóloga: “(...) é isso que a gente sempre fala pros pedagogos, que padrão, a gente tem que fugir disso (..) eles têm que abandonar isso de que qualquer coisa que não se encaixe é visto como um problema.” (Psico A, 2017).

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

Diante dessas constatações, parece-nos apropriado entender que todos nós professores, especialistas ou não, precisamos aprender a lidar com o aluno diferente, com condições peculiares de aprendizagem, sem nos apoiarmos tanto em diagnósticos, mas descobrindo com o próprio aluno de que forma ele pode aprender.

#### 4.1.2 Subcategoria 2: Ensinar e aprender: uma questão de transferência de lugares

Nesta e nas três próximas subcategorias, damos exclusividade aos depoimentos de duas docentes (Profª 2 e Prof. 3), as quais trabalharam com **P** no 2º e 3º anos do EF. A Profª 2

trabalhou com **P** também na SR, quando ele frequentava o 5º ano, em 2014. Essas profissionais revelam suas diferentes estratégias de ensinar/avaliar, bem como a compreensão em relação ao desejo do educando e a sua fala, as quais interferiram diretamente no processo de aprendizagem desse aluno. Essas docentes, em vez de focarem nas dificuldades de **P**, preferiram acolher e reconhecer seu potencial por outro ângulo, motivando-o e valorizando seu potencial, inclusive a oralidade. Seguem alguns fragmentos das entrevistas realizadas com essas profissionais:

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

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

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

Enquanto **P** explicava os conteúdos de Ciências, Geografia e outros, as profissionais o escutavam e o respeitavam. Assim, quando cada um voltou a ocupar seu lugar novamente, a relação professor-aluno já estava construída e fortalecida com respeito, afeto, cumplicidade e autoridade, de forma recíproca. O aluno não pretende decepcionar quem teve a coragem de

oferecer, a ele, o seu próprio lugar. Por alguns instantes, a posição de Sujeito Suposto Saber não era mais ocupada pelo dono da aula - pelo professor - mas pelo aluno e isso o encorajava, o motivava, o incitava. E, certamente, nenhum aluno quer se arriscar e perder isso. Ao darem voz a **P**, para explicar certos conteúdos, a mediação entre professor/aluno fora estabelecida como de fato se deve ser uma interação, ou seja, os dois lados usufruindo da fala, da palavra, pois “a palavra é mediação entre o sujeito e o outro, e ela implica na realização do outro dentro dessa mediação.” (BRAUER, 1994, p. 310).

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

De acordo com Bourdieu e Passeron (2009, p. 17) e “[...] o discurso pedagógico tradicional encontra-se, na sua óptica, totalmente desajustado da realidade porque não há adequação entre emissor e receptor”. Nessa mesma direção, Pacheco (2017<sup>45</sup>) questiona “que rigor e que exigência existem num modelo educacional no qual alunos do século XXI são ‘ensinados’ por professores do século XX, que recorrem a práticas oriundas do século XIX?”. O próprio autor responde: “Rigor e exigência existirão em escolas onde se dê a todos condições de acesso, e a cada um, condições de sucesso.” (PACHECO, 2017).

Sobre os encaminhamentos de **P** à psicóloga, à SR etc., a Prof. 3, explica: “sim, ele foi pra psicóloga, só que o caso dele não é de aprendizagem. Ele é muito esperto. Daquela turma, ele era o melhor.” (Prof. 3, 2016).

Diante de sua resposta, retomei a questão da seguinte forma: “se ele é inteligente, consegue explicar conteúdos de Ciências com mais segurança do que a própria professora, enfim, a que você atribui esse comportamento de **P** com os outros professores?” A participante explica que existem diversos tipos de professores e alguns, segundo ela, “levam apenas pelo lado da escrita”, ignorando a oralidade e deixando de avaliar o aluno em sua totalidade. Mais adiante, ela complementa que, ao dar carona a **P**, visto que eram vizinhos, descobriu que ele foi aluno nota 10 e que, inclusive ganhou uma viagem da I2. Diante disso, e com satisfação em sua voz, ela considera:

---

<sup>45</sup> Entrevista concedida via e-mail. Disponível em: <http://www.noticiasmagazine.pt/2017/jose-pacheco/>. Acesso em 09 abr. 2017.

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

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

Na verdade eu dei aula pra ele no 2º ano. À tarde, ele foi aluno da professora (nome da professora do 1º ano). Ela não conseguia interagir com ele. Ela era muito estressada. Ela não conseguia interagir com ele de jeito nenhum. Não deu certo (...). Quando o P foi pro 5º ano, eu assumi a SR. E ele com a (nome da professora do 5º ano) não tinham muita afinidade. Eles não conseguiam fazer ele sentir gosto pela aula, sabe? Por que eles não vão buscar um conhecimento pra trabalhar com essas crianças? Por que não buscam um conhecimento diferenciado? (...) Para alguns professores ele era uma ferida, o P, sabe? (Prof. 2, 2016).

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

Aqui, podemos destacar novamente a metáfora criada por Baccon (2005, p. 36), do 'professor como um lugar' que, segundo a autora, é aquele que consegue "viver o seu estilo, pelo qual ele se endereça a alguém, em que ocupa a posição de sujeito suposto saber, sabendo fazer bom uso dessa posição. Só assim conseguirá trazer o aluno até ele." (BACCON, 2005, p. 36). Em nossa compreensão, aí residem as implicações de se provocar o desejo do aluno, tanto em aprender os conteúdos escolares, como o de fazer parte desse ambiente tão complexo para as crianças da idade de **P**.

No entanto, ao analisarmos os dados, percebemos uma grande dificuldade de o docente conseguir de fato construir o seu lugar, trazer e manter o seu aluno nesse 'lugar' porque, conforme destacam as participantes, Prof. 2 e Prof. 3, faltam entusiasmo e vontade de fazer a diferença para alunos iguais a **P**.

O 2º e 3º anos foram as fases de escolaridade em que a família de **P** menos recebeu reclamações sobre ele. No 2º ano, porque a professora, conforme visto anteriormente, declara que **P** não apresentou problemas com ela. Já, no 3º ano, segundo depoimento da pedagoga da I1:

Ele tomou muito jeito, porque a professora dele era a professora (nome da Prof. 3), então, ela conseguia dominar ele e ele fazia tudo pra ela, no 3º ano. E ela sempre foi pequeninha, um cisco de gente, né? Mas era a professora que ele tinha medo, que ele respeitava, que ela conseguia impor autoridade nele. Então, no 3º ano a gente não teve dificuldade com ele. Ele passou tranquilo. O problema foi no 4º. Quando foi o momento em que temos que copiar, temos que estudar, temos que fazer a avaliação. Então, no 4º e 5º ano que começou a ficar mais difícil. (Ped. I1, 2017).

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

[...] não importa o conteúdo ensinado, o aluno acredita e confia no que o professor diz graças ao amor de transferência. Quando não ocorre o estabelecimento da transferência entre aluno e professor, ou seja, quando o aluno não supõe no professor um saber, a autoridade deste último fica questionada e será difícil estabelecer o respeito e o limite indispensáveis na relação educativa. Desse modo, pode-se supor que a situação de aprendizagem fica muito comprometida. (SANTOS, 2009, p. 60).

Voltolini (2011) explica que o esforço de Freud, no campo pedagógico (embora não tivesse formação nessa área), era de “substituir a pretensão pedagógica de um *ideal educativo* por uma discussão sobre *as condições de possibilidades* de qualquer educação – o que é necessário acontecer para que haja uma educação?” (VILTOLINI, 2011, p. 11, grifos do autor). Uma das respostas a essa questão pode ser com base em Deleuze e Guattari (1977, p. 7), quando, ao analisar a obra de Kafka, eles enfatizam que “o Castelo tem entradas múltiplas”. Essa afirmação nos aproxima da ideia de que não há um só modo de ensinar, uma única direção pedagógica, haja vista, a escola é composta por seres humanos que aprendem de formas diferentes, e não por robôs que apenas obedecem a comandos. Descobrir a entrada, o

canal de aprendizado de cada aluno, conforme fizeram essas duas profissionais, Prof. 2 e Prof. 3, com **P**, é apenas uma das infinitas possibilidades existentes de se realizar uma educação escolarizada. No entanto, para isso, o primeiro passo é livrar-se da alienação pedagógica tradicional que tem conduzido educadores a uma única direção: ao fracasso, à impotência e ao amortecimento da sua prática educativa, visto que:

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

Para encontrar esse lugar, primeiramente, é preciso enxergar cada aluno dentro de sua singularidade, senão continuaremos enxergando nossa sala de aula apenas como um espaço com carteiras empilhadas, com um amontoado de gente, com as mesmas características e necessidades. Essa visão resulta em estratégias unilaterais e homogeneizadoras fracassadas. A fala e a escuta também se tornam unilaterais e o aluno continua a escutar a palavra de um único indivíduo dentro da sala de aula, do professor.

Na relação analista/analisante, conforme vimos, há o amor de transferência. Esse amor também pode estar presente na relação professor/aluno. De acordo com Santos (2009, p. 41) “mais do que o conhecimento, o que influencia o aluno a se dedicar ou não aos estudos é a relação transferencial com o outro (professor). [...] é o amor que torna possível a educação, seja ela de qualquer natureza”.

Nessa perspectiva, vejamos, a seguir, um relato que demonstra uma relação de respeito e afeto entre professor/aluno:

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

Cabe-nos, aqui, resgatar novamente a afirmação de Forbes (2004) de que “um alguém ama o outro pelo que o outro o provoca, o incita, o entusiasma, o diverte, o instiga”. Nessa mesma linha de raciocínio, podemos destacar também as palavras de Rubem Alves (2004, p.

34-35): “quando se admira um mestre, o coração dá ordens à inteligência para aprender as coisas que o mestre sabe. Saber o que ele sabe passa a ser uma forma de estar com ele. Aprendo porque amo, aprendo porque admiro”.

Podemos entender, por meio do depoimento da Prof SR, que o professor só consegue isso através da sua pessoa, do seu discurso e da sua ação de aproximação com intuito de descobrir o desejo, a necessidade de cada aluno. Baccon (2005, p. 36) salienta que “construir o lugar, também é ocupar o seu lugar no discurso”, portanto, podemos inferir que alguns professores de **P** não conseguiram “ocupar um lugar no mundo imaginário do aluno, ao qual se pode ou não amarrar-se um laço” (BACCON, 2011, p.139), entendendo que “o professor é mais aquilo que faz do que aquilo que sabe. E é mais aquilo que é do que aquilo que faz. Os professores ensinam o que são.” (PACHECO; PACHECO, 2014, p. 22).

Ao refletirmos sobre essas considerações, compreendemos que de fato, se o professor, inserido nesse contexto educacional atual, não corresponde às expectativas de um verdadeiro ensinar, há que se pensar que, atrelado a esse comportamento, temos como pano de fundo a formação universitária. Não há como falar das práticas docentes sem estabelecermos uma correlação com o ensino superior e “já é tempo de os professores universitários da educação comecem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino.” (TARDIF, 2000, p. 21). Evidenciamos, assim, que nesse processo todo de formação e preparação para docência está faltando “construir um saber de como se relacionar, de como agir com o inesperado, com o imprevisível [...]” (BACCON, 2005, p. 100). Para Mrech (1999), “não se trata de apenas levar aos professores um saber ou explicações de como eles poderiam ensinar mais e melhor. É preciso que seja alcançado algo da ordem da ética, do verdadeiro, que revele a realidade de cada escola em toda sua singularidade.” (MRECH, 1999, p. 26). A autora, ao discutir os efeitos do desejo dos professores nos cursos de formação, em relação a seus alunos, levanta as seguintes indagações: “Até que ponto os educadores conseguem levar os seus alunos a ter o prazer de aprender?” (MRECH, 1999, p. 53).

Para conseguir desenvolver o prazer de aprender, há que em primeiro lugar, apresentar o desejo de ensinar, ou seja, “se revelar com sujeitos desejantes aos seus alunos e não apenas como máquinas de ensinar.” (MRECH, 1999, p. 53). Sabemos que nos dias atuais, muitas vezes, com uma sala numerosa, é muito difícil para o professor levar em conta a singularidade, as necessidades e o desejo dos educandos.

Para que o aluno encontre sentido e significado em seu processo de escolarização, precisamos considerá-lo como sujeito de desejo que aprende e apreende a partir da figura e do

lugar que o professor ocupa na relação com seu educando (BACCON, 2005; VOLTOLINI, 2011; MRECH, 1999;2005; KUPFER, 2005-2010).

Ao discorrer sobre os termos ‘*a-prender*’ e ‘*aprender*’, implicados no processo de ensino e aprendizagem, Voltolini (2011, p. 33) explica que “apreender indica muito mais uma operação ativa, de ir lá e pegar algo no campo do Outro, do que receber passivamente algo do outro que me ensina”. E nesse processo, o educador precisa estar atendo aos modos de funcionamento psíquico dos aprendizes, os alcances e os limites de cada um, entendendo que, “ao produzir um ensino portador de sentido e conectado à realidade do sujeito-aluno, o professor está auxiliando-o a encontrar prazer na experiência de aprender.” (VITORELLO, 2014, p. 102). E, a aprendizagem só poderá “se forem criados vínculos e esses vínculos não são apenas afetivos, também são do domínio da emoção, da ética, da estética.” (PACHECO, 2017<sup>46</sup>).

A Prof. 3, ao defender que a avaliação não deve focar apenas um aspecto da aprendizagem, destaca que enfrentou problemas com professores da I1: “(...) eu sempre fiquei de ruim na história (risos), porque quando as pessoas estão há mais tempo do que a gente, eles sempre levam para esse lado, e eu era iniciante.” (Prof. 3, 2016).

Essa denúncia demonstra que a profissional encontrou resistência por parte dos colegas para expor seu modo de ensinar e avaliar, culminando no abandono dessa escola. Werneck (2003), ao descrever a sombra que, muitas vezes, toma conta do ambiente escolar, explica que o sombreamento é a situação de nebulosidade e de dúvida em que o estabelecimento de ensino se encontra, mergulhado em intrigas, lutas pelo poder, desconfiança entre os educadores e falta de ideal. O pessimismo é o clima predominante, com absoluta falta de metas e de perspectivas, não há entusiasmo, nem desejo de conquista. “O ambiente é triste e, sabemos, nenhuma equipe triste produz. Assim, a escola sombreada tem uma produtividade muito baixa.” (WERNECK, 2003, p. 81).

Nesta direção, Pacheco e Pacheco (2014, p. 32) postulam que “antes de mais, há que conhecer aquele com quem interagimos, numa postura de diálogo, de aceitação, de autoconfiança e empatia”. É muito importante considerar tudo isso porque uma escola sombreada e abatida renderá menos que outra, otimista que olha para frente e possui um corpo de docente detentor de grande vontade de acertar, que trata as pessoas como gente, sente o pulsar do ser humano nas suas dificuldades (WERNECK, 2003).

---

<sup>46</sup> Fonte: Entrevista concedida via e-mail. Disponível em: <http://www.noticiasmagazine.pt/2017/jose-pacheco/>. Acesso em 9 abr. 2017.

Contaminados e tomados por essa sombra, os alunos passam a achar, sem saber as razões, que a escola é insuportável, chata, um lugar a ser evitado. Alguns preferem brincar com as formigas do jardim a ficar em sala de aula.

#### 4.1.3 Subcategoria 3: O envolvimento das professoras do 2º e 3º anos com a mãe surda e com a LS

Além da atenção dispensada à escolarização de **P**, estas profissionais, do 2º e 3º anos, conseguiram quebrar as barreiras comunicativas, de forma a tentar incluir, não só esse aluno, com condições peculiares de aprendizagem, mas sua mãe surda, que se comunica por meio da língua de sinais, sua língua natural ou língua 1 (L1).

Ao informar sobre a participação da mãe na vida escolar de **P**, a Prof. 3 relata que, nas reuniões de pais, a mãe sempre se fazia presente, mas ninguém se preocupava com a interpretação para a língua de sinais para que ela se inteirasse dos assuntos tratados nas reuniões. A profissional enfatiza que, agora estando na direção de outra escola, onde o irmão de **P** estuda, já na primeira reunião, ela trouxe uma intérprete de Libras para mediar a comunicação entre a mãe com os demais participantes da reunião. “E aquele ano (na I1), ninguém se preocupou com isso”, ressalta a docente.

Já, a Prof. 2, que já havia feito curso de Libras, explica que: “Eu fiz um curso de Libras (...). Eu e ela (a mãe) nos entendíamos, em Libras, eu conhecia um pouco de Libras, a gente se entendia bem.” (Prof. 2, 2016).

Essas profissionais, por meio de seus relatos, demonstram que a inclusão não se limita em apenas inserir o aluno em sala de aula. A parceria com a família, independentemente da língua falada, deve ser ajustada para que não haja nenhum tipo de barreiras ou bloqueios na comunicação. No entanto, isso só ocorreu porque, certamente, essas docentes são autodidatas, ou seja, se enquadram no perfil de número um, descrito no capítulo I desta pesquisa.

## 4.2 CATEGORIA 2: O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE P NOS ANOS FINAIS DO EF

Nesta categoria, constam as análises das entrevistas com os participantes da I2 (6º ao 9º ano). A categoria é composta por três subcategorias, sendo que: na primeira, reunimos informações da equipe pedagógica e da direção da I2, as quais descrevem o modo como essa instituição recebeu **P** no 6º ano; na segunda, analisamos os depoimentos dos professores que

trabalharam com **P** (Português, História, Matemática, Ciências e Geografia); na terceira e última subcategoria, elencamos discussões a respeito do currículo escolar que, em vez de se tornar um caminho promissor, tem se configurado um empecilho que engessa o professor e penaliza os educandos.

#### 4.2.1 Subcategoria 1: **P** é recebido pela I2 com certo pre(conceito)

A partir das análises das entrevistas e dos materiais (atas, boletins, relatórios), dos anos iniciais do EF, temos o seguinte panorama em relação a **P**: ele ingressou à escola, sem passar pela pré-escola, diretamente no 1º ano, sabendo ler e escrever; alguns professores o consideravam imaturo e indisciplinado porque **P** se recusava a executar as atividades rotineiras, principalmente relacionadas à escrita; de acordo com os relatórios psicológicos, **P**, aos seis anos de idade, apresentava um desempenho similar ao de uma criança de nove anos de idade, ou seja, muito acima da média, no entanto, as queixas e os registros o denunciam como um aluno com dificuldades de aprendizagem e, no 5º ano, **P** foi encaminhado à SR, não por se constatar que ele possuía AH/S e desenvolver seu potencial, mas porque o aluno atrapalhava a aula, entre outros motivos.

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

O que eu lembro é que a gente tinha um pré-conceito dele, sabe? Segundo relatos dos professores (da I1) é que ele era assim um aluno muito **fraco**. E aí o que a gente resolveu com a outra pedagoga, como tinham já essas questões, a gente não comentou com os professores. Os professores não conheciam o **P** como nós não conhecíamos ele, né? Aí o que a gente fez, não comentou com os professores sobre esse **problema** que ele vinha trazendo desde o 1º ao 5º ano. Aí deixamos passar o 1º bimestre. Depois disso, fomos perguntando pros professores ‘como é que tá o **P**?’ ‘Não, mas o **P** vai bem, por quê? Ele tem algum problema?’ Isso eu me lembro muito bem. Eu disse ‘não, eu só queria saber do **P**’, mas não contei bem porque, né? Aí os professores começaram a elogiar o **P**. Que ele era um aluno interessado, que ele gostava de ler (...) Ele veio rotulado como um **aluno fraco**, mas aqui isso não foi detectado. (Ped. I2, 2017).

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

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

Tendo em vista que há professores que pertencem tanto à rede municipal quanto estadual, as informações sobre **P** chegaram à professora de Português, por meio de uma dessas pessoas que atuam em ambas as escolas.

As informações, a seguir, são da diretora que assumiu a gestão na metade de 2015, época em que **P** estava no 6º ano. Antes dessa profissional assumir a direção da I2, ela trabalhava na SR de uma outra escola. Ela relata que, ao final de 2014, antes de **P** iniciar no 6º ano, a pedagoga da I1 a procurou para ver a possibilidade de **P** continuar frequentando a SR nessa escola, uma vez que na I2, em que ele estava matriculado, não havia SR. Segue seu depoimento:

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

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

A essa experiência que tive, né? Dessa solicitação que ele fosse atendido em SR, como um aluno **problema** e, na verdade, conversando com a pedagoga que o recebeu no 6º ano, como eu te disse, a gente optou por esperar e ele não apresentou

problemas. Pelo contrário, os professores elogiavam muito a atenção dele, o desempenho dele em sala de aula. Então todo aquele relatório que veio da escola, do 5º ano dele, não condizia com os fatos que a gente observava no 6º ano. Inclusive a profª de LP achava, assim, ele era o **aluno prodígio** dela, pelos termos que ele usava, pelo vocabulário, tanto que hoje ele tá no 8º ano e nunca foi observado nenhum problema nele. E ele nunca foi pra SR. Nunca houve necessidade. (DAI2, 2017)

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

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

Eu imagino que não houve estímulo pra aprendizagem dele. Porque o que acontece nas salas do ensino regular, muitas vezes, é que eles são tratados todos da mesma forma. Então aquela motivação toda que ele tinha, de repente ele entrou numa turma que voltou lá no início da alfabetização, naqueles trabalhos que pra ele não tinha interesse e ele foi se fechando. Tudo aquilo que ele via como superinteressante, lá aos 6 anos, passa a ser uma coisa chata, né? Ir pra escola, participar dessas atividades pra ele deve ter... ele deve ter perdido o interesse nisso. E eu acho que ele foi **tachado até por ser filho de uma mãe surda**, né? É um **rótulo por ele ser filho de surda**. (DAI2, 2017).

A partir das considerações dessas profissionais, é possível indicarmos a hipótese de que as potencialidades, as AH/S de **P** não foram reconhecidas e desenvolvidas, pela I1, uma vez que, na limitada visão de algumas pessoas, os filhos de pais surdos não podem ser capazes, visto que há uma pessoa ‘deficiente’ na família e, no caso de **P**, essa pessoa é a sua provedora.

Já para a professora de Português, as dificuldades da I1, em lidar com **P**, estão associadas à:

Eu acho que de repente ele não estava se sentindo bem naquele ambiente. O professor não estava sabendo aproveitar o que ele tinha para oferecer [...] Eu acho

que, de repente, tinham coisas que ele não fazia e que nem eram tão importantes, mas que de repente eram, sei lá, meio que obrigado a fazer. Acho que de repente mudar a metodologia, trazer algo mais atraente, de repente faltou isso. Se aquilo não estava sendo atraente pra ele, ele ia fazer outras coisas. (Prof. P, 2017).

Mais adiante, essa profissional faz também o seguinte relato:

Eu fiz uma avaliação (..) porque eu entrego as avaliações pros meus alunos, eu deixo eles levar pra casa, não tenho nada contra isso. Eu não sei como que chegou aos professores lá do fundamental 1, que ele tirou dez em Português, com nota máxima, ou quase lá, e a professora do fundamental 1 tava questionando o meu jeito de avaliar, que ela achava impossível ele ficar com uma nota naquelas em LP, pelo o que ela tinha trabalhado com ele. Mas eu sempre avalei ele da mesma maneira que os outros (..) não que a gente avalie só pela nota, é como te falei, o vocabulário dele que é muito elevado, ele tem uma linguagem mais culta, ele conhece palavras diferentes dos alunos que são da idade dele, é um linguajar bem mais avançado, mas eu fui assim questionada, as palavras eram ‘como que o P tirou uma nota dessas, que tipo de avaliação essa professora está fazendo?’ Mas, não era só na minha disciplina que ele ia bem. Ciências ele amava. Olimpíadas de Matemática é uma coisa Nacional, não é só eu ali que estou avaliando ele ou só o professor de matemática. (Prof. P, 2017).

A profissional acredita que a avaliação ou o resultado dela chegou aos professores da I1 por intermédio da mãe de P, com a intenção de “se gabar mesmo, ‘olha ele está indo bem’.” (Prof. P, 2017).

Ao analisarmos os boletins do 6º, 7º, 8º e 9º anos, observamos que, de fato, P deu um salto significativo se comparados aos boletins do 4º e 5º anos. E isso deve ter sido motivos de muito orgulho à mãe, tendo em vista às preocupações que o percurso escolar de P lhe causou em alguns anos de escolaridade na I1. Vejamos, a seguir, os boletins de P: primeiramente, dos 4º e 5º anos e, na sequência, dos anos finais, na I2:

Quadro 9: Boletim escolar do 4º ano, 2013<sup>47</sup>

Email:  
Ensino: Ensino Fundamental  
Curso: ENSINO FUND.1/5 ANO-SERIE 4º Ano

Ano Letivo: 2013

Data Início do Período: 06/02/2013  
Manhã

Data Final do Período: 18/12/2013  
Turma: A

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

Resultado Final: Aprovado

Fonte: Acervo documental da escola

<sup>47</sup> Informamos que pelos sistema da escola, as avaliações do 1º ao 3º anos ocorrem por meio de pareceres. Somente nos 4º e 5º anos o aluno recebe boletins com resultados das avaliações.

Quadro 10: Boletim escolar do 5º ano, 2014

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

Data Início do Período: 10/02/2014  
Manhã

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

| Disciplina        | 1º Bimestre |        | 2º Bimestre |        | 3º Bimestre |        | 4º Bimestre |        | Total  | Média | Resultado |
|-------------------|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|--------|-------|-----------|
|                   | Nota        | Faltas | Nota        | Faltas | Nota        | Faltas | Nota        | Faltas | Faltas | Final | Final     |
| ARTE              | 9.0         | 4      | 7.3         | 7      | 8.0         | 2      | 9.1         | 1      | 14     | 8.3   |           |
| CIENCIAS          | 7.5         | 4      | 5.5         | 7      | 7.4         | 2      | 5.4         | 1      | 14     | 6.4   |           |
| EDUCACAO FISICA   | 6.0         | 4      | 6.0         | 7      | 7.0         | 2      | 7.0         | 1      | 14     | 6.5   |           |
| ENSINO RELIGIOSO  | --          | --     | --          | --     | --          | --     | --          | --     | --     |       |           |
| GEOGRAFIA         | 8.1         | 4      | 4.4         | 7      | 5.7         | 2      | 8.0         | 1      | 14     | 6.5   |           |
| HISTORIA          | 4.5         | 4      | 4.8         | 7      | 7.3         | 2      | 7.2         | 1      | 14     | 5.9   | 6.0       |
| LINGUA PORTUGUESA | 5.2         | 4      | 4.0         | 7      | 5.5         | 2      | 6.7         | 1      | 14     | 5.3   | 6.0       |
| MATEMATICA        | 5.1         | 4      | 6.4         | 7      | 4.8         | 2      | 4.5         | 1      | 14     | 5.2   | 6.0       |

Resultado Final: Aprovado

Fonte: Acervo documental da escola

Quadro 11: Boletim escolar do 6º ano, 2015

Ensino: Ensino Fundamental  
Curso: ENSINO FUND.6/9 ANO-SERIE 6º Ano

Data Início do Período: 10/03/2015  
Tarde

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

| Disciplina        | 1º Bimestre |        | 2º Bimestre |        | 3º Bimestre |        | 4º Bimestre |        | Total  | Média | Resultado |
|-------------------|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|--------|-------|-----------|
|                   | Nota        | Faltas | Nota        | Faltas | Nota        | Faltas | Nota        | Faltas | Faltas | Final | Final     |
| ARTE              | 9.2         | 0      | 9.4         | 1      | 9.6         | 1      | 10.0        | 0      | 2      | 9.5   |           |
| CIENCIAS          | 8.3         | 0      | 7.7         | 1      | 8.8         | 0      | 7.5         | 1      | 2      | 8.0   |           |
| EDUCACAO FISICA   | 8.0         | 1      | 9.0         | 0      | 9.2         | 0      | 9.0         | 0      | 1      | 8.8   |           |
| ENSINO RELIGIOSO  | OP          | 0      | OP          | 0      | OP          | 0      | OP          | 0      |        |       |           |
| GEOGRAFIA         | 8.8         | 0      | 10.0        | 0      | 10.0        | 2      | 9.7         | 0      | 2      | 9.6   |           |
| HISTORIA          | 9.7         | 0      | 9.7         | 0      | 9.8         | 0      | 10.0        | 1      | 1      | 9.8   |           |
| LINGUA PORTUGUESA | 9.3         | 0      | 9.5         | 0      | 9.5         | 1      | 8.8         | 0      | 1      | 9.2   |           |
| MATEMATICA        | 9.1         | 0      | 9.9         | 0      | 10.0        | 0      | 7.6         | 0      |        | 9.1   |           |
| L.E.M.-INGLES     | 10.0        | 0      | 10.0        | 0      | 9.6         | 0      | 10.0        | 0      |        | 9.9   |           |

Resultado Final: Aprovado

Fonte: Acervo documental da escola

Quadro 12: Boletim escolar do 7º ano, 2016

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

Turno: Tarde  
Ano Letivo / Época: 2016

| TOTAL DE HORAS: 800                |  |  |  | APROVEITAMENTO / ASSIDUIDADE |       |             |       |             |       |             |       |     |     |              |
|------------------------------------|--|--|--|------------------------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-----|-----|--------------|
| ÁREA DO CONHECIMENTO / DISCIPLINAS |  |  |  | 1º Bimestre                  |       | 2º Bimestre |       | 3º Bimestre |       | 4º Bimestre |       | MA  | MF  | Total Faltas |
|                                    |  |  |  | Nota                         | Falta | Nota        | Falta | Nota        | Falta | Nota        | Falta |     |     |              |
| BNC - ARTE                         |  |  |  | 9.0                          | 0     | 9.0         | 1     | 9.7         | 1     | 8.6         | 1     | 9.0 | 9.0 | 3            |
| BNC - CIENCIAS                     |  |  |  | 8.0                          | 0     | 7.6         | 2     | 10.0        | 1     | 7.4         | 5     | 8.2 | 8.2 | 8            |
| BNC - EDUCACAO FISICA              |  |  |  | 9.5                          | 0     | 10.0        | 0     | 8.5         | 0     | 8.5         | 3     | 9.1 | 9.1 | 3            |
| BNC - ENSINO RELIGIOSO             |  |  |  | OP                           |       | OP          |       | OP          |       | OP          |       | OP  | OP  | 1            |
| BNC - GEOGRAFIA                    |  |  |  | 9.1                          | 0     | 8.9         | 3     | 7.7         | 0     | 8.8         | 4     | 8.6 | 8.6 | 7            |
| BNC - HISTORIA                     |  |  |  | 9.5                          | 0     | 8.8         | 1     | 7.6         | 0     | 7.8         | 3     | 8.4 | 8.4 | 4            |
| BNC - LINGUA PORTUGUESA            |  |  |  | 8.1                          | 0     | 10.0        | 2     | 9.0         | 0     | 8.1         | 8     | 8.8 | 8.8 | 10           |
| BNC - MATEMATICA                   |  |  |  | 9.5                          | 0     | 8.7         | 0     | 9.5         | 0     | 8.2         | 2     | 8.9 | 8.9 | 2            |
| PD - L.E.M.-INGLES                 |  |  |  | 8.9                          | 0     | 8.1         | 1     | 8.7         | 0     | 7.5         | 6     | 8.3 | 8.3 | 7            |

Fonte: Acervo documental da escola

Quadro 13: Boletim escolar do 8º ano, 2017

Email: Ensino: Ensino Fundamental Ano Letivo: 2017 Data Início do Período: 15/02/2017 Data Final do Período: 20/12/2017  
 Curso: ENSINO FUND.6/9 ANO-SERIE 8º Ano Tarde Turma: A

| Disciplina        | 1º Bimestre |        | 2º Bimestre |        | 3º Bimestre |        | 4º Bimestre |        | Total  | Média | Resultado |
|-------------------|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|--------|-------|-----------|
|                   | Nota        | Faltas | Nota        | Faltas | Nota        | Faltas | Nota        | Faltas | Faltas | Final | Final     |
| ARTE              | 8.9         | 0      | 6.7         | 3      | 6.8         | 0      | 7.1         | 0      | 3      | 7.3   |           |
| CIENCIAS          | 8.1         | 0      | 7.6         | 5      | 9.3         | 0      | 6.8         | 3      | 8      | 7.9   |           |
| EDUCACAO FISICA   | 8.9         | 1      | 9.0         | 1      | 8.1         | 0      | 7.5         | 1      | 3      | 8.3   |           |
| GEOGRAFIA         | 8.5         | 1      | 7.9         | 3      | 7.5         | 0      | 6.6         | 0      | 4      | 7.6   |           |
| HISTORIA          | 8.5         | 0      | 9.7         | 1      | 7.6         | 0      | 9.3         | 1      | 2      | 8.7   |           |
| LINGUA PORTUGUESA | 8.6         | 0      | 8.8         | 0      | 7.4         | 1      | 7.9         | 2      | 3      | 8.1   |           |
| MATEMATICA        | 8.3         | 1      | 8.9         | 7      | 8.8         | 0      | 9.8         | 1      | 9      | 8.9   |           |
| L.E.M.-INGLES     | 8.0         | 0      | 8.9         | 1      | 7.4         | 0      | 6.5         | 1      | 2      | 7.7   |           |

Fonte: Acervo documental da escola

Quadro 14: Boletim escolar do 9º ano, 2018<sup>48</sup>

Email: Ensino: Ensino Fundamental Ano Letivo: 2018 Data Início do Período: 15/02/2018 Data Final do Período: 21/12/2018  
 Curso: ENSINO FUND.6/9 ANO-SERIE 9º Ano Tarde Turma: A

| Disciplina        | 1º Bimestre |        | 2º Bimestre |        | 3º Bimestre |        | 4º Bimestre |        | Total  | Média | Resultado |
|-------------------|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|--------|-------|-----------|
|                   | Nota        | Faltas | Nota        | Faltas | Nota        | Faltas | Nota        | Faltas | Faltas | Final | Final     |
| ARTE              | 9.3         | 0      |             |        |             |        |             |        |        |       |           |
| CIENCIAS          | 9.1         | 0      |             |        |             |        |             |        |        |       |           |
| EDUCACAO FISICA   | 8.1         | 0      |             |        |             |        |             |        |        |       |           |
| GEOGRAFIA         | 8.8         | 0      |             |        |             |        |             |        |        |       |           |
| HISTORIA          | 9.1         | 0      |             |        |             |        |             |        |        |       |           |
| LINGUA PORTUGUESA | 8.5         | 0      |             |        |             |        |             |        |        |       |           |
| MATEMATICA        | 7.2         | 0      |             |        |             |        |             |        |        |       |           |
| L.E.M.-INGLES     | 7.3         | 0      |             |        |             |        |             |        |        |       |           |

Resultado Final:

Fonte: Acervo documental da escola

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

<sup>48</sup> Do 9º ano, temos as notas apenas dos primeiro bimestre, visto que a coleta de dados, na I2, foi encerrada nesse período.

#### 4.2.2 Subcategoria 2: A visão da comunidade escolar da I2 em relação a **P** e suas estratégias para trabalhar com esse aluno

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

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

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

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

No 7º ano ele sofreu um pouco, porque começa com expressões, equações e tem que seguir uma sequência. Ele chegava na resposta final, **fazia tudo de cabeça**. Ele

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

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

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

Acho que ele lê muito. Ele tem muito contato com a Internet. Só que assim a **matéria do dia a dia** ele não dá muita importância. E quando ele se interessa por alguma coisa, ele (estalando os olhos). Coisas históricas, do regime da Coreia do Norte, Coreia do Sul, sobre ditadura, ele leu e trouxe (dados). Nas provas, ele vai muito bem, tira nota integral. Às vezes, a gente acha que ele não presta atenção, mas ele presta, porque (...) você acha que ele não tá aprendendo, mas ele tá. Eu acho que ele lê muito Porque tudo o que a gente explica, tem nos livros, tem na Internet, então ele vai (procurar). Tem os **documentários** que eu passo. Esses dias, passei sobre Chernobyl, o desastre, ele escreveu bem certinho. Então, **ele se interessou**, ele (?faz). Ele **não gosta de copiar matéria**, essas coisas assim que os outros alunos fazem, ele não quer, porque pra ele é perda de tempo isso. Em Matemática dizem que ele não quer fazer pelo **modo tradicional**. Ele que ir lá pelo (...) fazer do jeito dele. Ele não quer percorrer o caminho pra chegar no resultado, ele que ir direto no resultado. (Prof. G, 2018).

Notamos, nesses depoimentos, que as aulas não são baseadas em lousas digitais ou se utilizam de materiais ultramodernos que só as escolas particulares conseguem oferecer. No entanto, as aulas não se restringem a cópias do quadro ou à realização de atividades mecânicas, sem significação para o aluno. São aulas agradáveis, interativas, criativas, com dinâmicas, em que os alunos têm espaço para interagir, opinar, convergir, argumentar e **falar**. O professor não é o centro do processo. Segundo a professora Giani Barwald Bohm, do Instituto Federal Sul-rio-grandense: "Nós (no Brasil) somos mais centrados em o professor preparar a aula, dar e corrigir exercícios. O aluno faz pouco. Podemos dar mais espaço para o aluno avaliar o que ele vai desenvolvendo." (BOHM, 2015 apud IDOETA, 2015).

Para Freire (2002, p. 134), uma das tarefas centrais do educador é:

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

Nessa mesma direção, Mrech (1999) assinala que, na escola, os sujeitos têm vivenciado apenas o conhecimento, isto é, as concepções, os modelos prévios. O que falta a eles, segundo a autora, é elaborar um saber a respeito do seu próprio processo que lhes possibilitem se localizar frente a uma determinada situação.

Só assim, conforme sinaliza Fachine (2015 apud IDOETA, 2015), poderemos estimular a independência do estudante, rompendo com o ciclo de alunos passivos, que só fazem a tarefa se o professor cobrar. É preciso ir muito além de uma prática pedagógica engessada e baseada no formalismo, na qual predominam as tarefas de planejar, executar e avaliar os conteúdos de ensino. Ir além está na essência de cada profissional, claramente mencionada pelas professoras de Língua Portuguesa e de Ciências, ao revelarem suas estratégias diante de alguns desafios e atitudes de **P**, durante as aulas e também nas avaliações. Vejamos:

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

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

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

Essas educadoras, ao reconhecerem as potencialidades de **P**, não se importam quando ele se desliga da aula e busca coisas mais atrativas, como folhear seu livro didático, ler algo que não está relacionado ao conteúdo do dia. Elas acreditam no aluno, elas o conhecem e não precisam bater de frente só porque ele não está se comportando da mesma forma que os demais alunos. “Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de

adestramento e adaptação, renuncia a preocupação excessiva com métodos de ensino e com conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis.” (KUPFER, 1999, p. 19).

O relato, acima, da professora de Geografia, coaduna justamente com as características de alunos com AH/S, descritas por Fleith (2007, p. 58):

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

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

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

Antes de entrarmos no mérito da questão, queremos informar que, na maioria dos relatos dos docentes, há uma queixa relativa à escrita de **P** – caligrafia incompreensível que dificultava a avaliação dos professores. Em certa medida, essa dificuldade surgiu em detrimento à diversidade linguística em que **P** está exposto em seu contexto familiar. Entretanto, há pesquisadores (MARTINS, 2006; ALENCAR, 2007, entre outros) que postulam que alunos com AH/S podem apresentar diversos problemas escolares, entre eles a dificuldade com a caligrafia. Discutiremos, de forma mais detalhada, essa questão, na categoria 4.

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

subtrair dos ombros dos professores o trabalho que precisam realizar com os alunos com necessidades diferenciadas, conforme muito bem mencionado pela professora de Ciências, em relação ao seu aluno **P** “o olhar pra ele tinha que ser diferente.” (Prof. C, 2018).

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

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

Nossas escolas, portanto, precisam de mais alunos iguais a **P**, sujeitos ativos, críticos e que se recusem ao ‘be a ba’, conforme demonstrados nos depoimentos abaixo:

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

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

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

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

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

Precisamos de mais alunos iguais a **P**, ávidos pelo conhecimento, que exijam o ‘ensinar’ e que nos desviem do ‘transmitir’, pois “ensinar exige uma intencionalidade consciente e deliberada na direção de passar uma significação e transmitir é como um vírus que passamos adiante à revelia, sem uma intenção consciente.” (VOLTOLINI, 2011, p. 35-36).

Precisamos de mais alunos iguais a **P**, que nos impeçam de reduzir a educação a apenas um aprender linear, sistemático, sem a participação mútua de educador e educandos (STAHLSCHMIDT et al., 2014).

Precisamos de mais alunos iguais a **P**, “que resistam a ser meros objetos dessa investida educativa, que os anulam num nível absolutamente decisivo para a sua vida [...]” (VOLTOLINI, 2011, p. 72).

Precisamos de mais alunos iguais a **P**, que “nos impulsionem a buscar o sentido mais amplo de educação, que é levar alguém a estudar, a tecer o saber, a descobrir o que realmente necessita aprender.” (MRECH, 1999, p. 38).

Precisamos de mais alunos iguais a **P**.

#### 4.2.3 Subcategoria 3: O currículo: um norte ou um empecilho ao processo de ensino e aprendizagem?

Muitas vezes, o currículo, em vez de se tornar um fator contribuinte para as aulas, tem se tornado um obstáculo na vida de alguns profissionais que se sentem presos a ele, sem se dar conta de sua autonomia. Portanto, nessa categoria, destacamos também alguns excertos dos professores da I1, uma vez que as profissionais também se posicionaram em relação a ele.

A Profª 5, por exemplo, ao falar sobre o currículo, faz o seguinte desabafo:

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

trabalhar. Mesmo que você trabalhe de forma diferenciada, né, mas era aquilo que deveria ser trabalhado. (Prof 5, 2016).

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

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

Eu acho que de 1º ao 5º ano deveria se priorizar as atividades de leitura, de escrita, oralidade que, às vezes, é bem deixada de lado, os conteúdos de matemática e a socialização. Porque se eles chegarem ao 6º ano dominando esses aspectos, tudo o que eles virem depois de conteúdos de História, Geografia, Ciências, vai ser uma coisa que eles vão acabar compreendendo de forma mais fácil. O que acontece é que o prof. até o 5º ano, perde muito tempo tentando passar esses conteúdos, muitas vezes, é enchendo o quadro fazendo com que o aluno faça cópias exaustivas que não levam a nada... então, perde-se tempo com coisas desnecessárias porque depois ele vai rever tudo isso, até o 9º ano, depois no Ensino Médio novamente. Então acho que tem muita coisa que deve ser reformulada até o 5º ano. (DAI2, 2017).

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

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

Matemática, o básico, né, interpretação, pra que eles venham (..) é eles chegam aqui, a maioria dos alunos não interpreta. Eu estou trabalhando com cinco 6º anos e a grande maioria não interpreta o que está escrito na pergunta. Então é terrível (...). É a realidade, e eles continuam assim, eles vão terminar o ensino médio assim sem interpretar. (Prof. H, 2017).

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

Aquino (1998, s/p), ao discutir a crise da educação, afirma que “boa parte da população de crianças que ingressam nas escolas não consegue concluir satisfatoriamente sua jornada escolar de oito anos mínimos e obrigatórios; processo este que se convencionou nomear como ‘fracasso escolar’”. E, ao lançar o fracasso da produção escolar no aluno, que não tem como contestar, ou ao sistema educacional, o professor, de certa forma, se exime da responsabilidade (MRECH, 1999). A autora, com base em Cordié (1996 apud MRECH, 1999, p. 40), explica também que “nunca há uma única causa para o fracasso escolar, há sempre uma conjunção de várias causas que, agindo uma sobre as outras, interferem”.

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

escolar, seus valores, seus métodos, seus critérios, sua didática, sua organização continuam fora do debate.” (NUNES et al. 2011, p. 44).

Por isso, frisamos a importância de a educação ser pensada e avaliada por um ângulo maior, que insira todos os níveis de educação, e não separadamente, como se um não influenciasse o outro. Enquanto não se efetivar um diálogo franco envolvendo todas as esferas na educação (Educação Básica e Academia), não teremos transformações e os alunos continuarão, conforme frisou a professora de História, a deixar a escola sem saber interpretar. E não poderemos nos espantar se encontrarmos acadêmicos, de cursos de licenciatura, deixando a universidade, sem saber interpretar. E o mais grave disso tudo é que esses acadêmicos, em um futuro próximo, serão professores e irão lecionar, sem saber interpretar. Isso é um ciclo, um circuito nocivo que não se acaba nunca e só contribui cada vez mais para o declínio da educação brasileira.

As ideias das docentes, da I2, expostas acima, de que ‘menos é mais’, vem ao encontro das propostas de Rancière (2002, p. 16) de que a tarefa do mestre:

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

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

Gallo (2002), partindo das reflexões de Deleuze e Guattari (1977), apresenta dois tipos de educação: a educação maior e a educação menor. A primeira, segundo o autor, “é aquela dos

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

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

Em contrapartida, a educação menor, segundo Gallo (2002), é aquela em que se apresenta como um ato de revolta contra a resistência, ou seja, trata-se de produzir diferenças. “Uma educação menor evidencia a dupla face do agenciamento: agenciamento maquínico de desejo do educador militante e agenciamento coletivo de enunciação, na relação com os estudantes e com o contexto social.” (GALLO, 2002, p. 175). A educação menor é um ato de multiplicidade em que todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza. Na educação menor, “não há sujeitos, não há objetos, não há ações centradas em um ou outro; há projetos, acontecimentos, individualizações sem sujeito. Todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo **fracasso** também.” (GALLO, 2002, p. 175, grifo nosso).

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

No ensino superior culpabiliza-se a educação básica pelo que não acontece, esquecendo-se de quem forma os professores que estão a formar os alunos que por lá estão e que de lá saem. Na educação básica, o ensino médio desgarrá-se do ensino fundamental e atribui-lhe a culpa pelo que não se realiza devido à ausência de conteúdo básico de seus alunos. No ensino fundamental, aqueles que compõem a equipe de trabalho de suas séries finais seguem à procura de culpados e desferem

seus olhares mais uma vez para baixo e apontam para as séries iniciais por lhes encaminharem alunos não alfabetizados. Seguindo nesse movimento de olhar para baixo chega-se à educação infantil e daí às ‘famílias desestruturadas’, como se a escola nada tivesse a ver consigo mesma.

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

Para isso, segundo Werneck (2003), é preciso ir aos programas de cada disciplina e retirar de lá tudo o que não serve mais. Tudo o que está superado, inútil. Se retiramos muitas coisas inúteis de um programa, ganhamos enormes espaços para inserir coisas úteis. Em suma: “o que é inútil deve ser banido e, imediatamente, trocado por algo mais útil. Assim, os alunos sentir-se-ão mais motivados e serão mais felizes enquanto aprendem.” (WERNECK, 2003, p. 55). Para o autor, isso não significa acabar com os programas e seus objetivos, significa que estamos propondo uma transformação, uma atualização na linha de melhor qualidade e utilidade. E “quem não conseguir fazer essa transformação não tem competência para continuar no magistério porque só sabe fazer aquilo que a sua escola há anos vinha fazendo.” (WERNECK, 2003, p. 55).

Esse autor cita algumas estratégias para transformar o currículo escolar de modo que ele possa “fazer retornar a vida às escolas, para que exista um novo tempo, uma nova escola (pois, a que aí está não sobreviverá), um novo aluno e um novo professor.” (WERNECK, 2003, p. 27-28), são elas:

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

- e) Deixar de pensar o currículo em termos quantitativos, pois o resultado disso é o desânimo dos alunos e a completa entrega e desleixo diante das dificuldades que se apresentam como impossíveis de serem superadas. Para o autor, o responsável pelo enxugamento do currículo é o próprio professor.

Segundo Freire (2015), adequar os conhecimentos prévios dos educandos aos conteúdos curriculares da escola é uma atitude de respeito para com ele. No entanto, para isso, é preciso dar mais voz ao aluno, reconhecer as "limitações do processo pedagógico, despojar-se de suas crenças e romper com todos aqueles hábitos, há tanto tempo adquiridos, com pontos de vista, verdades e valores pessoais." (BACCON, 2005, p. 28). Para isso, faz-se necessário e urgente "[...] resgatar um ensino em que o educador terá que se jogar no sabor do vento, sem intenção de manipular, fazer render". "[...] resgatar um ensino em que o educador terá que se jogar no sabor do vento, sem intenção de manipular, fazer render." (KUPFER, 2000, p. 120).

De acordo com Zluhan e Raitz (2014, p. 33), "a escola atual tem mostrado diariamente que não está mais dando conta dos desafios da contemporaneidade, por isso os educadores são chamados a repensá-la". Repensar a reorganização da escola supõe-se também, de certa forma, ouvir e atender a súplica de Maria Tereza Panciera em seu poema, em favor de suas filhas (exposto na parte inicial desta tese): "Sara, Raquel, Lia e para todas as crianças, Deus que livre vocês de ficarem passivos, ouvindo e repetindo, repetindo, repetindo. Eu também queria uma escola que ensinasse a conviver, a cooperar, a respeitar, a esperar, a saber viver em comunidade, em união".

A seguir, na próxima categoria, destacamos algumas práticas docentes que, em nossa visão, se outros educadores fossem contagiados por elas, poderíamos evitar essa escola descrita por Panciera em seu poema e nos aproximar da escola que ele e todos nós, pais e mães, sonhamos para nossos filhos e filhas.

#### 4.3 CATEGORIA 3: AS IMPLICAÇÕES DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, DAS AH/S, DA SURDEZ DA MÃE NA ESCOLARIZAÇÃO, NA SOCIALIZAÇÃO E NA VIDA DE P

Essa categoria está composta por cinco subcategorias, sendo que: na primeira, discutimos as possíveis interferências da(s) língua(s) faladas no ambiente familiar de **P**, bem como no processo de elaboração de sua escrita; na segunda, elencamos os principais reflexos das AH/S na escolarização de **P**; na terceira, revelamos se há ou não implicações da surdez da

mãe no processo de escolarização e na vida de **P**; na quarta, analisamos se as dificuldades de socialização de **P** podem ser reflexos de suas AH e/ou do fato de ele ser filho de mãe surda; na última subcategoria, discutimos se o fato de **P** conviver em um contexto cultural e linguisticamente plural e apresentar AH/S pode ser considerado um aluno de inclusão.

#### 4.3.1 Subcategoria 1: A interferência da(s) língua(s) na produção escrita e na fala de **P**

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

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

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

A escola é o espaço que privilegia a língua portuguesa, em suas modalidades falada e escrita, e costumeiramente não considera outras línguas em seu currículo. [...] Como a língua falada é usada para mediar as relações na escola, a instituição não consegue atribuir sentido nas relações a partir da língua de sinais. Assim, a escola pode não ter sentido para alguns codas ou incitar estranhamento (raiva, negação).

Os depoimentos dos filhos ouvintes de pais surdos, expostos nos trabalhos dos demais autores (SOUZA, 2014; STREIECHEN; CRUZ; KRAUSE-LEMKE, 2015; QUADROS, 2017), vem ao encontro da afirmação de Pereira, O. (2013), pois os sujeitos das pesquisas, desses autores, encontraram percalços para aprender a escrever, seguindo a estrutura e as normas da LP.

Quadros (2017) explica que a dificuldade com a Língua Portuguesa escrita irá depender, basicamente, das experiências que cada filho de pais surdos tem com a língua de sinais. Segundo a autora, normalmente, “essa dificuldade acontece nos primeiros anos

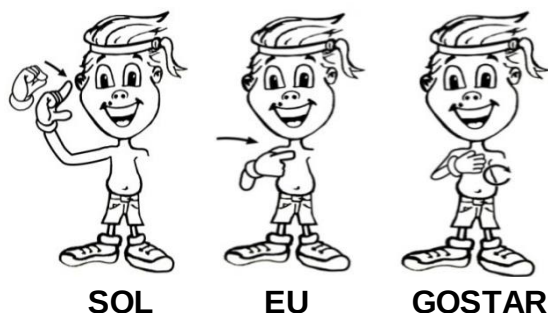
escolares [...]. Provavelmente, as experiências de entrada no mundo ouvinte interferem na relação com a língua portuguesa, de forma mais ou menos marcante.” (QUADROS, 2017, p. 221)

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

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

Para entendermos a diferença estrutural da LP e da LS, trazemos um estudo de Streiechen (2017), em que a autora cita o seguinte exemplo da ordem sintática da LP e da LS: “Eu gosto de sol” (Português). Essa mesma frase, sinalizada em LS ficaria assim: “SOL EU GOSTAR” (Libras).

Figura 1: “SOL EU GOSTAR” (em Libras)



Fonte: A autora (2017)

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

Ao considerarmos as diferenças implícitas nas duas línguas, LS e LP, podemos entender que tais diferenças ocasionaram conflitos no processo de aquisição da escrita de **P**. Por isso, ele se utilizava da estratégia de fuga, ou seja, evitava escrever. Vejamos, a seguir, alguns depoimentos que comprovam as dificuldades e repúdio de **P** pela escrita:

Não queria escrever. (Prof. 1, 2016).

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

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

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

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

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

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

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

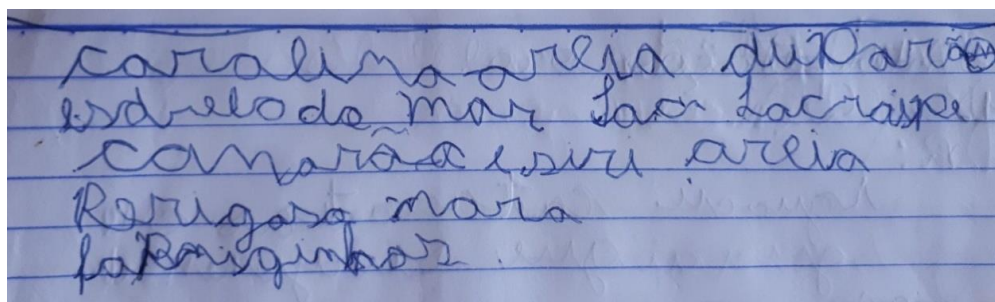
Em relação às trocas de letras, a Prof<sup>a</sup> 5 afirma que é perfeitamente normal essa troca ocorrer até o 2º ano, etapa da alfabetização, mas, segundo ela, com **P** isso se estendeu até o 5º ano. A Prof da SR traz uma afirmação que também revela essa dificuldade, vejamos:

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

Ao buscarmos registros da escrita de **P**, em seus cadernos do ensino fundamental (1º ao 5º ano), encontramos diversos textos e frases em que havia a mistura das línguas, principalmente da LP e da LS. Alguns, no entanto, já haviam sido corrigidos pelas professoras.

O texto, a seguir, elaborado por **P**, quando ele tinha sete anos de idade e frequentava o 2º ano (2011), além de palavras incompreensíveis, apresenta mistura das estruturas linguísticas da LP e da LS.

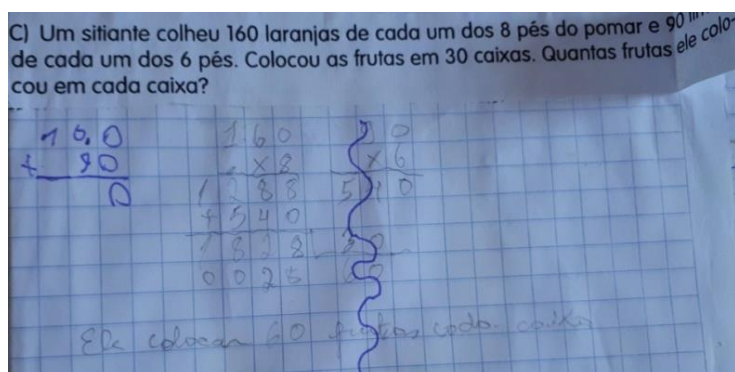
Figura 2: Registro escrito 1



Fonte: Acervo documental da escola

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

Figura 3: Registro escrito 2



Fonte: Acervo documental da escola

O registro escrito 2 - **P** tinha 9 anos de idade e frequentava o 4º ano, apresenta um cálculo e abaixo a resposta à seguinte pergunta: “Quantas frutas ele colocou em cada caixa”? A resposta de **P** foi: “Ele colocar 60 frutas cada caixa” (**P**, 2013).

Em sua resposta, o verbo ‘colocar’ está no infinitivo, quando deveria estar no pretérito perfeito ‘colocou’. Os verbos no infinito são bastante constantes nas escritas de surdos, visto que na LS eles não sofrem a flexão como na LP, conforme acima explicado. **P**, nessa frase, não coloca a preposição ‘em’. Se pensarmos que **P** aprendeu a ler e a escrever com sua mãe, é possível entendermos que ela se utilizou da estrutura da LS para ensiná-lo, pois ela não apresenta domínio das regras da LP, assim como a maioria das pessoas surdas. Diante disso, acredita-se que os elementos da LS estão mais fixados que as regras da LP, o que faz com que ele, inconscientemente, se utilize desses elementos em sua produção escrita.

Tal como consta no relatório de avaliação psicológica, a profissional afirma que “o aluno faz trocas clássicas de letras e na área da leitura apresenta regionalismos” (Psico, A, 2014). Esses ‘regionalismos’, portanto, podem ser marcas das línguas (alemã e ucraniana) presentes no contexto familiar de **P**. Ao analisarmos alguns registros nos cadernos do ensino fundamental (1º ao 5º ano) de **P**, encontramos diversos textos e frases em que havia a mistura das línguas, principalmente da LP e da LS. Alguns, no entanto, já haviam sido corrigidos pelos professores.

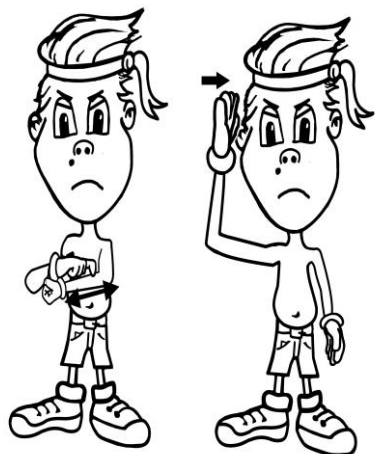
Um exemplo dessa situação linguística, ou seja, de usar a estrutura de uma língua para falar em outra, ocorreu quando **P** frequentava o 4º ano, em 2013. Ao questioná-lo sobre as denúncias de sua professora, contidas em um bilhete, de que **P** havia dito que queria ‘matar’ a professora, **P** formula a frase – mesmo que oralmente - na estrutura da LS e não da LP (língua em que eu formulei a pergunta), vejamos o segmento:

#### 4.3.1.1 Segmento 1: A interferência da língua de sinais

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

Se a resposta tivesse sido pensada em LP, provavelmente a resposta seria: ‘É que eu estava nervoso’, ou ‘tava nervoso’ ou ‘fiquei nervoso’. Percebemos, assim, a ausência do sujeito (eu) e do verbo (estava ou fiquei) – ausências essas bastante recorrentes nas frases elaboradas em Libras. Para sinalizar ‘Eu estava nervoso, sabe’, usa-se o sinal de ‘nervoso’ mais o verbo ‘saber’. O sujeito ‘eu’ é facultativo nesse caso, uma vez que o diálogo se tratava de **P** e não de outra pessoa. Assim, fica subentendido que **P** é o sujeito. Como os verbos de ligação (ser, estar, ficar etc.), normalmente, não são sinalizados, restam, portanto, apenas dois léxicos, para a sentença “Eu estava nervoso, sabe” conforme demonstrado na Figura 4, a seguir:

Figura 4: “NERVOSO, SABE” (em Libras)



Fonte: A autora (2017)

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

Na pesquisa de mestrado, discutimos, de forma mais aprofundada, o fenômeno que tenta explicar os motivos que levam as pessoas bilíngues a usarem, simultânea ou alternadamente, consciente ou inconscientemente, duas ou mais línguas em um mesmo diálogo. As discussões revelam que, em um contexto multilíngue torna-se bastante comum a ‘transição’ do sujeito com/ou entre as línguas, ou seja, ora usa uma língua ora outra, às vezes simultânea ou concomitantemente. Este fenômeno é denominado de *code-switching* (CS) (traduzido por ‘alternância de código’ ou ‘alternância de línguas’) (POPLACK, 1980 apud STREIECHEN, 2014).

De acordo com Faerch e Kasper (1983 apud STREIECHEN, 2014), o *code-switching* pode ocorrer por meio da inserção de uma palavra, uma frase ou apenas uma expressão em uma interação. Assim, o falante deixa de usar, em determinado momento da conversação, uma língua e passa a usar a outra, tanto inter – quanto intrassentencialmente (CLYNE, 1987 apud STREIECHEN, 2014).

Ao considerarmos as explicações desses autores sobre o *code-switching*, e também com base em nossos achados na pesquisa de mestrado, podemos afirmar que esse fenômeno é bastante recorrente nos diálogos de **P** com seus interlocutores, independentemente desses se comunicarem ou não por meio da LS, uma vez que a alternância ocorre de forma inconsciente. Assim, nesse diálogo produzido com **P**, no excerto 1, demonstra claramente a presença desse fenômeno linguístico, ou seja, o *code-switching*.

Cumpre-nos ressaltar que, além da LS, há também outras línguas faladas pela família de **P** (os quais possuem ascendência alemã e ucraniana, sendo essas línguas de herança ainda faladas no contexto familiar). Ao participar das interações familiares, seja na língua alemã, seja na língua ucraniana, **P** acrescentou ao seu repertório linguístico outro sons, fato que o faz não distinguir, muitas vezes, entre o /r/ alveolar e o /rr/ velar. Um exemplo desse fenômeno é quando ele pronuncia a palavra funcioná/rr/ios (funcionários), com /r/ forte, em vez de pronunciá-lo com /r/ fraco, ou ainda em que/rr/ia’, em vez de que/r/ia (queria).

Percebemos, durante as entrevistas com **P**, que ele realmente fala de um modo diferente, como se fosse um estrangeiro falando em português. Tal constatação nos faz concluir que se trata de interferências oriundas das línguas que a família utiliza, e predispõe a **P** a ter um imenso repertório de sons e utilizá-los ao falar em português.

Vejamos, a seguir, mais dois segmentos de entrevistas, realizadas com **P**, que demonstram a mistura que ele faz entre as línguas em sua comunicação:

#### 4.3.1.2 Segmento 2: A interferência da língua alemã

1. **Pesq.** E o seu irmãozinho sabe falar alguma coisa em Libras?
2. **P.** Bem ele só sabe falar quente.
3. **Pesq.** Quente? Em Libras?
4. **P.** (aproxima-se de **M** e diz) fale [**Heiß, Heiß**] (**M** ignora o irmão e entra para casa. **P** volta-se para mim em silêncio).
6. **Pesq.** Mas o que quer dizer [**Heiß**]?
7. **P.** Ué, quente.
8. **Pesq.** Mas que língua é essa?
9. **P.** (Silêncio) Ele sempre faz assim oh (chacoalha a mão para cima e para baixo)
10. **Pesq.** (risos) mas que língua é essa [**Heiß**]?
12. **P.** (meio constrangido) Ué é alemão↓
13. **Pesq.** Ah, bom, então não é Libras, né?
14. **P.** Uhum
15. **Pesq.** Legal

No turno 1, segmento 2, diante da pergunta: “E o seu irmãozinho sabe falar alguma coisa em Libras?”. Se a resposta fosse positiva, esperava-se que **P** pedisse ao irmão para sinalizar “quente” em Libras, já que a pergunta era sobre essa língua. Entretanto, **P** confunde as línguas e pede ao irmão para falar em alemão ‘[Heiß, Heiß]’ (quente). Verifica-se, portanto, que nesse caso, houve a interferência da língua alemã sobre a Libras. Isso acontece porque para **P** não há distinção ou equivalência entre as línguas, ou seja, “não há superioridade ou inferioridade entre as línguas envolvidas. Todas são consideradas línguas com o mesmo valor e *status*.” (STREIECHEN, 2014, p. 81).

O diálogo reproduzido no segmento 1 nos ajuda a entender como pode se tornar complicado o processo interacional para um sujeito plurilíngue, assim como **P**, pois quando ele precisa seguir apenas a estrutura de uma língua, há em sua mente estruturas de outras, que se acionam no momento da fala ou da escrita. Outro exemplo, que retrata a vivência plurilíngue de **P**, refere-se a uma situação em que eu, pesquisadora, lhe pergunto em que mês **P** faz aniversário e ele não consegue pronunciar o nome do mês ‘agosto’. Vejamos:

#### 4.3.1.3 Segmento 3: A interferência da língua inglesa

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

10. P. Agosto
11. Pesq. Não, é agosto o nome do mês.
12. P. Agosto?
13. Pesq. Agosto

Nesse segmento, **P** pronuncia o mês de ‘agosto’ em inglês, que é uma língua bastante presente em seus estudos e leituras em casa. Portanto, quando ele precisa emitir o vocábulo na LP, nesse caso, ele encontra dificuldades para definir em qual língua precisa pronunciar o mês. Essa dificuldade, entretanto, não significa que **P** não sabe denominar os meses ou os pronuncia de forma ‘errada’. Significa que **P** sabe o nome dos meses em outras línguas também. Segundo Krashen (1981), “esse é um processo que ocorre no âmbito do inconsciente, pois o indivíduo que está adquirindo a língua, geralmente, não está ciente do fato de que está internalizando as regras da nova língua, mas sim que a está usando para se comunicar.” (apud STREIECHEN, 2014, p. 90).

Apesar de todas as marcas que **P** traz em seu repertório linguístico, não há indícios de que a escola (I1) se preocupou em tomar conhecimento das línguas utilizadas na casa do aluno. Os educadores, portanto, desconheciam a presença das línguas existentes no contexto familiar de **P**. Dos professores entrevistados, apenas a Prof<sup>a</sup>2 (a mesma da SR), em alguns momentos conversou com **P** a respeito da LS, uma vez que ela já havia feito cursos para aprender tal língua: “Quando eu fiz um curso de Libras, eu dizia ‘Ai, P, como eu gostaria de conversar tudo com você (em LS)’ Ele falava que aprendeu tudo com a mãe. Ele ensinava para mim. Agora eu esqueci tudo. Pra ele, ele era feliz. Ele não tem assim (..) preconceito de a mãe ser surda.” (Prof. SR).

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

Nosso sujeito, **P**, tem o privilégio de sua mãe ser bastante presente e participar ativamente de sua escolaridade, caso contrário, talvez a escola nem tomasse ciência da surdez

de sua mãe. É como se todas essas sensações ficassem apenas do lado de fora dos muros escolares e não afetassem o desenvolvimento biopsicossocial desses sujeitos.

Os dados, acima analisados, comprovam que algumas dificuldades de escrita e o modo como **P** pronuncia fonemas e frases estão associadas às línguas presentes em seu ambiente familiar. No entanto, a comunidade escolar, principalmente, a I1, não conseguiu identificá-las pelo fato de não saber que na família havia outras línguas e que elas poderiam interferir no seu processo de alfabetização. Por isso, essa cultura linguística de **P** foi tomada como um suposto ‘erro’ que precisava ser corrigido. Entretanto, de acordo com Krause-Lemke (2012 apud STREIECHEN, 2014), esses fenômenos linguísticos, tais como a alternância, transferência e inferência de/das línguas, constituem-se como recursos facilitadores para atingir um determinado fim comunicativo e, portanto, é preciso levar em consideração o processo e não o ‘erro’ ou o desvio, pois o foco recai no conhecimento, no processo comunicativo que vai sendo construído e utilizado no decorrer da aquisição de/das línguas.

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

#### 4.3.2 Subcategoria 2: Os principais reflexos das AH/S na escolarização de **P**

As AH/S de **P** foram detectadas somente no ano de 2015, quando ele frequentava o 6º ano (11 anos de idade). Ainda muito precocemente, conforme descrito anteriormente, **P** já apresentava curiosidades sobre assuntos de nível intelectual mais elevado. No decorrer da pesquisa de mestrado, as suspeitas de que ele poderia apresentar AH/S aumentaram ainda mais, entretanto, só se confirmou no decorrer das análises dos dados dessa pesquisa.

Em nenhum momento das entrevistas, os participantes indicaram que os desafios no processo de ensino e aprendizagem de **P** poderiam estar associados às AH/S. Apesar das evidências de que **P** é um aluno com AH/S, a maioria dos docentes não as mencionaram nas entrevistas. As atas de conselhos também não revelam nada nesse sentido. No entanto, há vários relatos dos participantes, de ambas as instituições, que comprovam que alguns desafios

escolares de **P** estão diretamente relacionados às suas AH/S, contudo sem que os profissionais se dessem conta disso. Acreditamos que as AH/S de **P** não foram identificadas, uma vez que ainda predomina a ideia de que um aluno só pode ser considerado com AH/S se “apresentar domínio em diversas áreas, como ‘um gênio’; aquele que é ‘nota 10,0’ em tudo’.” (MARTINS, 2006, p. 14).

Na I2, alguns profissionais demonstraram suas impressões sobre as AH/S. Na entrevista com a professora de Ciências<sup>49</sup>, por exemplo, ao descrever as inúmeras habilidades de **P**, e diante da questão se ela já havia ouvido falar sobre AH/S, subitamente e com segurança, ela afirma:

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

Outra participante, que também mencionou as AH/S de **P**, foi uma profissional que, em 2015 - ano em que **P** ingressou no 6º ano - atuava como diretora da I2. Essa participante é especialista na área de educação especial e possui ampla experiência com classes especiais e salas de recursos. Vejamos seu apontamento sobre esse atendimento: “Havia a necessidade de trabalhar com ele as altas habilidades.” (DAI2, 2017).

Nossas conclusões, entretanto, não se restringiram a essas afirmações (dos participantes), tampouco em suposições e impressões sobre as AH/S de **P**. Para chegarmos a essa conclusão, realizamos um confronto das minhas informações (dados), com os relatórios de duas psicólogas - que avaliaram **P** durante o tempo em que ele frequentou os anos iniciais do EF - conforme análise, na categoria 1.

Embora esteja destacado em um dos relatórios psicológicos de que **P** “apresentou desempenho MUITO ACIMA da média.” (Psico A, 2010), o foco e as queixas dos docentes sempre recaíram nas dificuldades e não nas potencialidades desse aluno. Para Renzulli (1988 apud VIRGOLIM, 2014, p. 584):

[...] alunos que possuem pelo menos uma habilidade bem acima da média (mas não necessariamente muito superior) e que demonstram um alto nível de energia e

---

<sup>49</sup> Durante o tempo da coleta de dados na I2, a Professora de Ciências exercia também a função de vice-diretora, portanto, essa profissional acompanhou a trajetória escolar de **P** do 6º ano (ano em que ela ministrou aulas para ele) até o 9º ano (pois ainda estava na função de vice-diretora).

envolvimento com a atividade, desenvolvendo-a de forma criativa, são as pessoas que têm maior probabilidade de exibir comportamentos de superdotação.

Se considerarmos esse excerto, podemos afirmar que **P**, notadamente, apresenta mais de uma habilidade, conforme mostram os dados analisados no decorrer desta tese.

A fim de entender os motivos pelos quais as AH/S de **P** não foram apontadas pelos participantes, nas primeiras entrevistas, e o que eles compreendem sobre essa área, em 2018, retornei à I1, tanto para lhes dar o retorno da pesquisa como para investigar sobre essa questão. Depois de minha explanação, sobre os achados, imediatamente, os participantes admitiram que **P** é um aluno com AH/S, concordando que, de certa forma, isso fugiu de suas competências pedagógicas.

Resumidamente, as principais justificativas dos participantes em relação às dificuldades de trabalhar com **P** foram porque: “Ele não se adaptava ao nível da escola.” (Prof. 4, 2018). “Ele não aproveitou tudo isso, o potencial que ele tinha.” (Prof. 1, 2018). “Ele não queria acompanhar a turma.” (Prof. 4, 2018). “Eu não tinha o tempo de atender ele (...). Não poderia ir só pra área que ele tinha interesse.” (Prof. 5, 2018). “Não tinha todo amparo, o suporte, não tinha internet na escola, era bem menos o recurso que tinha.” (Prof. 4, 2018). “O professor não está preparado para trabalhar com esse aluno, porque o aluno que tem uma inteligência acima, ele vai pra escola especial.” (Prof. 1, 2018). “Era difícil de ler ele (...). Eu não tinha preparação naquela época.” (Prof. 2, 2018).

Em contra partida, a Prof<sup>a</sup> 3, ficou bastante satisfeita com os achados na pesquisa, pois, segundo ela, eles vão ao encontro do que ela percebia em sala de aula, ou seja, **P** apresentava um potencial bastante elevado. Contudo, de acordo com a profissional, essas questões, das AH/S, bem como relatórios psicológicos, nunca foram discutidas entre os professores ou nos conselhos de classes.

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

Agora nesse ponto de vista, acredito que sim (faltou esse trabalho diferenciado). Só que é muito difícil você (...) em relação ao professor na sala de aula. Você enfrentar esse desafio do professor entender que com aquele aluno você precisa ir além. Buscar diferentes formas de ensinar essa criança. Os professores querem que todos sejam iguais. Que todos sejam todos em um formato. É difícil você trabalhar com

um aluno diferente. É mais fácil você excluir do que incluir. Infelizmente, é o que a gente percebe. (Ped. I1, 2018).

Após tomar ciência dos pareceres psicológicos<sup>50</sup>, das duas profissionais que avaliaram **P**, nos anos de 2010 e 2014, e se deparar com esse paradoxo, do aluno ingressar à escola com um nível de desempenho acima da média e concluir essa etapa (do 1º ao 5º ano) de escolarização com desempenho abaixo da média, a profissional, conclui:

Ou a profissional (psicóloga) comeu bolinha ou **a escola acabou com essa criança**. Dois pontos de vista assim, que pra nós enquanto educadoras é péssimo↓. E o desafio pro professor né, trabalhar com essa criança e entender↑ ele e não excluir. (...) Porque a escola não tinha nada↑ do que ele queria. Nosso ensino é totalmente tradicional pra uma criança com tanta sede de conhecimento. (..) porque, quando você mostra um relatório assim pra professora, ela vai dizer assim ‘mas é que ela não tá aqui na sala de aula no meu lugar↑. Porque é o que gente escuta. ‘Por que comigo ele não aprende? Por que comigo ele não faz? Então lá (SC) ela só brincou’. Porque é o que eles falam pra gente↓. Infelizmente, é o que a gente escuta da boca do professor. Porque o problema nunca é ‘comigo. (Ped. I1, 2018).

Tendo em vista que quase todos os participantes da I1 lançaram as falhas dos problemas escolares ao próprio aluno e à família de **P**, indaguei-as se elas, agora com uma análise mais distante, continuam a ver o aluno ou a sua família como os principais responsáveis: “Não. Claro que não. Aí é o sistema todo, porque eu não acompanhei ele lá no 1º ano, no 2º ano.” (Prof. 5, 2018).

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

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

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

A falha é do sistema em si, porque, claro, a universidade não ensina tudo né, mas a Rede, ela pode e deve buscar novos cursos, formar os professores que se a gente não cobrar enquanto Rede é claro que a gente vai entrar no comodismo, não vai se aprofundar, não vai buscar. (Ped. I1, 2018).

---

<sup>50</sup> Na segunda vez que retornei à I1, foi para entender se os participantes, durante os anos de escolarização de **P**, haviam estudado a possibilidade de ele apresentar AH/S. Ao verificar que isso não ocorreu, e para não concentrar-se apenas em minhas avaliações, precisei apresentar, aos professores, os relatórios psicológicos que também apontavam para esse resultado.

Ao final da entrevista, a Prof. 5 frisou a importância de conscientizarmos os professores da escola, onde o irmão de **P** estuda a fim de: “não cometer as mesmas coisas↓ (? falhas) que foram cometidas com ele (**P**)” (Prof. 5, 2018).

A Prof. 4 também concluiu a entrevista enfatizando que o trabalho com alunos com condições peculiares não se aprende só na teoria, mas, sim, “muitas vezes, a prática que vai mostrando. Só pensar ou ver (na teoria) não vai (...). Tem que viver aquela realidade” (Prof. 4, 2018).

Já, a pedagoga, com certo lamento em sua voz, desabafa:

E que pena, enquanto escola, a gente escutar que a gente acabou com essa criança. Porque a gente se sente muito sozinha, assim, você entende? Porque quando você vai com essa conversa pro professor, você acaba tendo que ficar do lado do professor, mas eles têm uma resistência muito grande, e às vezes ‘eu não quero falar, eu sei que não é dessa forma, mas, muitas vezes, eu não quero falar’. O professor não quer assumir que o problema também ‘fui eu, que eu causei, que eu não soube trabalhar com o aluno’. É muito difícil assumir a falha. O humano tem muito isso né, de não querer assumir a falha. O problema era sempre com ele (o aluno) ou com a família. (Ped. I1, 2018).

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

e o respeito ao próximo, e isso só poderá ocorrer se houver parcerias e diálogo entre essas duas partes.

A falta de (in)formação, por parte de alguns docentes, faz com que eles ignorem as potencialidades e concentrem-se e/ou valorizem muito mais as dificuldades de seu aluno com AH/S. Com isso, surgem os rótulos de aluno ‘problema’, ‘trabalhoso’, ‘indisciplinado’. E, conforme pudemos observar, a principal queixa dos professores era que **P** não gostava e/ou apresentava dificuldades na escrita, principalmente no manuscrito, por isso ele escrevia apenas em caixa alta. E se o aluno apresenta tais dificuldades, logo ele não pode apresentar AH/S, pois, espera-se que, todo e qualquer aluno com AH/S seja perfeito, tire notas altas em todas as disciplinas (MARTINS, 2006; ALENCAR, 2007). As considerações da pedagoga, da I1, ao criticar a visão dos professores sobre as AH/S de **P**, vão ao encontro das ideias dessa autora: “como um aluno com AH/S pode ter problema de troca de letras, de troca ortográfica, problemas de escrita?” (Ped. I1, 2018).

De acordo com Finato (2014, p. 33):

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

Para conseguir observar um aluno, de forma mais cautelosa e minuciosa – conforme sugerido por Finato (2014) - é preciso, primeiramente, enxergar um a um individualmente, (re)conhecer suas especificidades, necessidade e não tratá-los como se todos estivessem dentro um ‘balaio’ onde se despeja conteúdos em cima deles como se isso bastasse para abastecê-los intelectualmente. Para isso, corroborando as ideias de Martins e Alencar (2011), a escola precisa se transformar em um espaço de promoção de talentos, “os professores precisam ser melhores orientados e se desligarem de antigos paradigmas, apresentando atitudes e utilizando estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de seus alunos.” (MARTINS; ALENCAR, 2011, p. 33).

Contudo, sabemos que a extenuante rotina que abraça a vida do professor o impede de buscar conhecimentos para alicerçar suas metodologias, seja por absoluta falta de tempo ou de ânimo. E o sistema educacional em nada tem contribuído no sentido de ofertar cursos (formação continuada) principalmente aos professores da educação básica. Mesmo àqueles docentes, que por ventura, mostram-se dispostos a aprimorar e enriquecer seus conhecimentos

pedagógicos, não encontram motivação nem subsídios financeiros para continuarem seus estudos/pesquisas.

Na subcategoria 1, registro 1, dessa categoria, pudemos observar que a caligrafia de **P** é um tanto inelegível, e isso refletia em notas baixas pelo fato de os professores nem sempre conseguirem decifrar suas escritas. Martins (2006, p. 25, grifo nosso) relaciona as dificuldades de elaboração da escrita, bem como a caligrafia, com as AH/S do aluno.

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

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

Já, no que diz respeito aos ‘perceptuais-motores’, dificuldade em caligrafia ou ainda, inabilidade de focalizar e prestar atenção’, compreendemos que essas foram as áreas em que **P** apresentou maiores dificuldades. Em um dos pareceres avaliativos da professora da SR, consta que: “[...] o aluno apresenta dificuldades na **coordenação motora** fina, apresenta disgrafia, se sente muito cansado ao realizar atividades escritas.” (Prof. SR, 2014).

Mais adiante, na categoria 4, segmento 5, **P** aponta as aulas de Educação Física e Artes - as quais envolvem o desenvolvimento perceptomotor - como suas prediletas na I1. Entretanto, suas notas são consideradas baixas em relação às outras disciplinas na I2. A professora que ministrou Artes, no 6º ano, ponderou o seguinte sobre as habilidades de **P** nessa área: “Ele não possuía muitas habilidades no manuseio de materiais em artes. Sentia dificuldades na organização das atividades, colagem, recorte.” (Prof. A).

No que se refere à ‘caligrafia’ e ‘inabilidade de focalizar e prestar atenção’ - domínios também destacados por Martins (2006), no excerto acima - nossos dados demonstram que aí residem as maiores dificuldade de **P**, pois os professores apontam como um problema por não

conseguirem compreender as escritas do aluno: “A escrita dele eu quase não conseguia entender, o que ele escrevia nas provas.” (Prof. C, 2018). “A ortografia dele (...) ele não gostava, ele não fazia, ele se revoltava, não gostava de escrever. E por isso, talvez, as notas dele não foram muito boas.” (Prof. 4, 2018). “[...] essa dificuldade que ele tinha de escrever, no momento que era pra registrar alguma coisa no caderno, ele se recusava.” (Prof. 5, 2018).

Em um dos bilhetes da Prof. 4 – quando **P** frequentava o 4º ano - podemos perceber a preocupação da docente com a caligrafia do aluno, quando ela solicita à mãe de **P** para comprar um caderno de caligrafia: “Obs. Se possível compre um caderno de caligrafia para ele melhorar a letra.” (B4, linhas 20-21).

A partir dessas constatações, podemos concluir que não foi somente o ambiente multilinguístico, onde **P** está imerso, que derivou os obstáculos em seu processo de escrita e, conseqüentemente, em seu percurso escolar como um todo, mais a junção desse contexto com suas AH/S. E o fato de seu potencial, em outras áreas, não ter sido devidamente trabalhado, acabou gerando a desmotivação do aluno, como também a insatisfação dos docentes com seu desinteresse pelos conteúdos escolares.

Ao identificarem a limitação de informações e ideias errôneas dos docentes a respeito da identificação e do trabalho com os alunos que possuem AH/S, Martins e Alencar (2011) enfatizam a necessidade e urgência de políticas públicas educacionais que proponham a formação de educadores para atuarem nessa área. Esses autores denunciam que “há grandes desafios a serem superados para que o atendimento especial a alunos com AH/S aconteça de forma expressiva no país, a começar pela formação do professor, a base de todo o processo.” (MARTINS; ALENCAR, 2011, p. 43).

Assim, conforme já discutimos no capítulo I, a educação de alunos com condições peculiares continuará restrita a professores especialistas, esquecendo-se de que ela (a educação) é tarefa da escola (de todos os professores) e não somente de alguns (especialistas). Nesse sentido, é dever de todo professor:

[...] estimular, em todos seus alunos, o desenvolvimento e a expressão do talento criador e da inteligência, e não só naqueles que possuem um alto QI ou que tiram as melhores notas no contexto acadêmico; desenvolver comportamentos superdotados em todos aqueles que têm potencial; nutrir o potencial da criança, rotulando o serviço, e não o aluno; desenvolver uma grande variedade de alternativas ou opções para atender as necessidades de todos os estudantes [...]. Essa noção tem um impacto direto para a sala de aula regular, estabelecendo sua responsabilidade em desenvolver um currículo adequado e inclusivo, que atinja todos os alunos, inclusive os que apresentam altas habilidades/superdotação. (VIRGOLIM, 2014, p. 587).

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

Os estudos que respaldaram nossas discussões sobre as AH/S, no Capítulo II, fazem-nos compreender que encontrar alunos com essas características nas salas de aula é bastante comum, uma vez que AH/S não é sinônimo de genialidade. Portanto, não estamos falando sobre detectar e trabalhar com alunos com alguma síndrome rara, de alta complexidade, mas apenas com AH/S que os licenciados em Pedagogia, em algum momento, devem ter estudado.

#### 4.3.3 Subcategoria 3: As implicações da surdez da mãe na escolarização e na vida de **P**

Os dados acima analisados demonstraram que o fato de **P** ser filho de uma mãe surda não afetou seu desenvolvimento cognitivo, conforme muitas pessoas acreditam e que estão dispostos nos estudos sobre os filhos ouvintes de pais surdos (PEREIRA, O., 2013; STREIECHEN; CRUZ; KRAUSE-LEMKE, 2015; QUADROS, 2017). Muito pelo contrário, sua mãe - mesmo surda e sem nenhuma formação didática pedagógica - conseguiu realizar a proeza que muitos professores – especialistas em didática - não conseguem ao longo de suas carreiras: alfabetizar seu filho ouvinte.

Todos os profissionais entrevistados, sem exceção, afirmaram, diversas vezes, que a mãe sempre foi muito presente na escola, demonstrando preocupações com a escolarização do filho, porém, quase sempre, sem o *feedback* que ela precisava, por meio de sua língua, a Libras. Seguem alguns depoimentos dos participantes de ambas as instituições, I1 e I2, sobre a participação da mãe na vida escolar de **P**:

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

O maior prazer da mãe acho que era vir pra escola, mas o diálogo com os professores era difícil. Geralmente escreviam no quadro. Eu e ela nos entendíamos, em Libras, eu conhecia um pouco de Libras, a gente se entendia. Na reunião de pais ela ia sempre, mas não tinha intérprete. Ela só assinava o boletim. Era muito difícil. (Prof. 2, 2016)

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

[...] porque a mãe, né, não que a mãe é um problemas, mas a gente (..) mesmo quando nós chamávamos ou ela vinha, mas a gente não sabe (..) então lá pelas tantas a gente ia canetando para nos comunicarmos com ela. Ela vinha quando a gente chamava ou às vezes ela sozinha vinha pra saber como que ele estava, se ele estava estudando, se ele tá melhorando ou não (DI1, 2016).

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

Às vezes, quando ela vem aqui na escola, a mãe dele, a gente sente uma dificuldade de se comunicar. Ainda bem que na sala que ele tá, tem a (nome da intérprete), que é intérprete, então ela sempre ajuda.(...) eu vejo a mãe dele participando muito mais que as outras mães. Ela sempre está presente. Ela sempre vem. Se ele tem algum trabalho, ele leva anotado, às vezes, ela não entende o que é pra ajudar, ela vem pra perguntar (..) ela pergunta pra (nome da intérprete). (Prof H, 2017).

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

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

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

Em alguns espaços, a pessoa surda não é encarada como surda, mas como deficiente. Entendi sobre o olhar com olhos iguais, em vez de olhar com olhos que identificam os surdos como diferentes, como incapazes, como deficientes, que tem um efeito avassalador na vida deles. Senti isso ao longo de minha vida e vejo vários surdos lidando com esses diferentes olhares de maneiras distintas. Codos e surdos traduzem esses olhares com amor, com ódio, com sentimentos híbridos, com dor, com lamentações, com humor.

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

Meus pais sempre tiveram muito orgulho de nós. Eles acreditavam na gente, apostavam em nosso estudo, em nossa formação, nos diziam que o estudo faria diferença em nossas vidas, em nossas escolhas, em nosso sucesso profissional. Eles nos incentivavam a estudar, mesmo que não tivessem experienciado isso. [...] o esforço deles se voltou em nos educar para nos tornarmos alguém com mais conhecimento, com estudo. Acredito que realizei o desejo de meus pais, pois estudo até hoje e vejo os frutos desse investimento.<sup>51</sup> (QUADROS, 2017, p. 149)

Dos professores da I1, apenas a Prof<sup>a</sup> 2 (a mesma da SR), revela que, em alguns momentos, conversou com **P** a respeito da LS, uma vez que ela já havia feito cursos para aprender tal língua: “Quando eu fiz um curso de Libras, eu dizia ‘Ai, P, como eu gostaria de conversar tudo com você (em LS)!’ Ele falava que aprendeu tudo com a mãe. Ele ensinava para mim. Agora eu esqueci tudo. Pra ele, ele era feliz. Ele não tem assim (..) preconceito de a mãe ser surda.” (Prof. SR, 2016).

Os demais docentes não relataram qualquer ação no sentido de dialogar, ou seja, ouvir o que **P** tinha a dizer sobre o fato de sua mãe ser surda ou pela forma que ele se comunicava com ela. Isso pode se caracterizar como um desinteresse ou falta de conhecimentos por parte da escola sobre a cultura, os desejos, as frustrações e desafios dos filhos ouvintes de pais

---

<sup>51</sup> Ronice Müller de Quadros Possui Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. Mestrado e Doutorado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com estágio na University of Connecticut. Pós-doutorado na University of Connecticut e Gallaudet University e na Harvard University. Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Santa Catarina. Para mais informações, consultar o seu Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7307577422387099>.

surdos, diante dos compromissos que alguns assumem em casa e na sociedade em detrimento da surdez dos pais. É como se todas essas sensações ficassem apenas do lado de fora dos muros escolares e não afetassem o desenvolvimento biopsicossocial desses alunos. Nesse sentido, Quadros e Masutti (2007, p. 256-257) entendem que:

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

Em nossa visão, a partir do que se observou, tanto na pesquisa de mestrado como nessa (do doutorado), sobre os cuidados, paciência, dedicação e preocupação da mãe em relação aos filhos, acreditamos que a maior dificuldade não se concentrava na surdez propriamente, mas no bloqueio que havia entre ela e a comunidade escolar. O que queremos inferir é que, diante das dificuldades comunicativas com a mãe, mesmo com a sua presença constante na escola, a equipe pedagógica ou os professores não conseguiam repassar claramente as recomendações sobre **P** como, por exemplo, os dias em que ele precisava comparecer às sessões psicológicas, à fonoaudióloga, ao SC etc. Acreditamos que, se a mãe não o levou, certamente, é porque ela não sabia, pois, em nenhum momento, os entrevistados se referiram a ela como desleixada, irresponsável ou despreocupada com a educação de seu filho.

Sabemos também que o pai de **P**, assim como a maioria dos pais brasileiros, não conseguia estar presente na escola todas as vezes que era convocado, pois, como mantenedor da casa, precisava trabalhar. O avô, conforme os relatos, comparecia à escola quando havia um problema mais grave, mas, como um cidadão trabalhador, nem sempre conseguia acompanhar **P** à psicóloga, à fonoaudióloga etc. E a avó, conforme já explicado, possui problemas de saúde que a impedem de andar por muito tempo. Dessa forma, podemos compreender que **P** está dentro de um contexto familiar que nem sempre conseguiu ajudá-lo de forma que deixasse a escola mais satisfeita.

Os estudos de Fleith (2007, p. 55) trazem um importante achado em relação à importância da figura da mãe na educação dos filhos com AH/S. A autora revela que:

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

autoconhecimento, a fala e a utilização do corpo de maneira adequada. (FLEITH, 2007, p. 55, grifo nosso).

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

Embora o Decreto nº 5626/2005 (BRASIL, 2005) estabeleça a obrigatoriedade da presença de TILS em todos os lugares públicos e privados, as instituições brasileiras estão encontrando sérias dificuldades no cumprimento dessa lei. Um dos principais desafios relaciona-se à escassez desse profissional. Apesar de no Brasil ter crescido a oferta de cursos de Libras, há um número restrito de pessoas com formação para atuarem como TILS, pois a maioria desses cursos se concentra nos grandes centros, dificultando o acesso das pessoas que moram nas zonas rurais ou em lugares mais retirados (LACERDA, 2006). Dessa forma, há muitos surdos brasileiros desprovidos de usufruírem de seus direitos básicos, como a comunicação sem barreiras, por exemplo. E, assim, a inclusão, ou seja, a efetivação da escolaridade, tanto de surdos quanto dos filhos de surdos, fica à mercê de sua própria sorte.

No Capítulo II, pudemos compreender que a maioria de filhos ouvintes de pais surdos, ainda muito precoce, precisa assumir a função de ‘intérpretes’ dos pais e alguns sentem o peso de certas responsabilidades domésticas, como: cuidar dos irmãos mais novos, auxiliar os pais com trâmites bancários; resolver situações telefônicas que envolvem os pais e assim por diante (ANDRADE, 2011; PEREIRA, O., 2013; STREIECHEN; CRUZ; KRAUSE-LEMBRE, 2015; QUADROS, 2017).

Diante dessas considerações, investigamos se **P** também precisa exercer algum tipo de responsabilidade em sua casa pelo fato de sua mãe ser surda. No que se observa, em seu dia a dia, **P** não exerce a função de mediador da comunicação entre sua mãe com os demais membros da família. Seus pais (avós de **P**), embora não apresentem fluência na Libras, conseguem desenvolver um tipo de comunicação gestual e leitura labial que permite o entendimento entre eles. A mãe assiste aos programas de televisão sempre com legenda ou com a janela de intérprete de Libras, quando há esse recurso.

Em uma das entrevistas realizadas com **P**, no ano de 2018, perguntei se ele precisava auxiliar sua mãe nas conversas com outras pessoas na rua (na farmácia, no supermercado etc.) e ele respondeu: “Às vezes, sim. Mas só nos lugares que ela quase não vai. Porque no mercado que a gente vai, eles se entendem com ela. Na farmácia, o vô que faz”. (**P**, 2018).

Entendemos, portanto, que pelo fato de a família residir em uma cidade pequena, é normal que eles frequentem sempre os mesmos estabelecimentos. Como a mãe de **P** apresenta muita simpatia, boa vontade de se comunicar e de compreender as pessoas, isso vai se tornando algo natural, com possibilidades comunicativas que cada pessoa vai construindo a partir da relação que se estabelece com essa mãe surda.

**P** relata também que sempre que alguém chega a sua casa, é ele quem recebe e explica à mãe sobre os motivos da visita. Perguntei se ele se sente responsável pela sua mãe, pelo fato de ela ser surda: “Pouquinho, porque, às vezes, ela precisa de alguma explicação, orientação, mas o vô e a vó sentem muito↑ mais (responsabilidade) porque eles são os pais dela”. (**P**, 2018). **P** pondera que se não tivessem os avós morando junto, iria sobrar muito mais responsabilidades para ele.

Em relação ao olhar preconceituoso da sociedade, **P** faz uma revelação que vem ao encontro dos achados dos demais pesquisadores supracitados, no capítulo II. Segundo ele, as pessoas sempre os olham, independentemente de estarem ou não conversando em língua de sinais: “simplesmente eu noto que elas olham” (**P**, 2018). Ele acredita que elas olham mais por curiosidade do que por preconceito, por isso, ele não se importa muito com isso. Na rua, segundo **P**, as pessoas lhe perguntam muito raramente sobre a surdez de sua mãe e na escola: “[...] todos (os professores) já sabem. Os amigos também já sabem. Alguns até sabem um pouco de língua de sinais porque eu tenho um colega lá (escola) que é surdo.” (**P**, 2018).

**P** afirma que já pensou no fato de sua mãe ser ouvinte, pois, “se ela fosse (ouvinte), talvez, muita coisa seria diferente, completamente diferente, no sentido mais profundo. Talvez as coisas na vida dela, mesmo antes de eu nascer, teriam sido diferentes.” (**P**, 2018).

Questionei-lhe se seria diferente no sentido bom ou ruim e ele respondeu: “não sei.” (P, 2018).

Algumas responsabilidades, sensações, desafios que os participantes dos pesquisadores, elencados nos quadros 1 e 2, relatam, fazem parte da vida de P também. Não de forma tão intensa, ou seja, que provoque algum tipo de dano, pois, conforme já relatamos, a mãe de P faz o possível para ser independente e não se tornar um peso para a família. Porém, o que se nota é que P não se sente completamente à vontade para falar sobre algumas questões que dizem respeito às sensações, ou seja, aspectos mais relacionadas à surdez de sua mãe. Suas respostas são, em sua maioria, monossilábicas, ou seja, ele não se aprofunda nas explicações. Diferentemente, de quando as entrevistas estavam relacionadas às escolas, aos seus estudos, aos desenhos que ele produzia, nos quais a gente conseguia observar sensações implícitas em suas respostas: às vezes, empolgação, contentamento, satisfação, alegria. Outras vezes, tristeza, decepção, angústia, vontade de chorar. Acreditamos que P, por ser muito jovem, ainda não consiga expressar com exatidão o modo como se sente diante desses olhares ‘curiosos’ das pessoas que circulam nas ruas, nos corredores das escolas. É como se ele mesmo não soubesse a dimensão de tudo isso em sua vida, ou seja, ser filho de mãe surda em uma sociedade repleta de preconceitos e desprovida de conhecimentos sobre essas pessoas, surdas e ouvintes filhos de surdos.

Em relação à mediação, ou seja, a função de ‘interpretar’ informações na escola, tanto P, quanto os professores relataram que P nunca ‘interpretou’ nas reuniões, mas nas salas de aula, nas conversas individuais, entre professores e os pais dos alunos, ele mediava as conversas, às vezes, espontaneamente e outras porque a mãe solicitava que ele lhe explicasse a informação em LS.

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

Há um empreendimento maior e necessário para ser construído em torno da educação inclusiva e da profissionalização para assegurar uma efetiva escolarização de alunos, filhos de pais surdos. Se a escola não oferece meios de incluir efetivamente os filhos ouvintes, não consegue incluir também seus pais surdos. E isso se torna um círculo vicioso, pois existe uma recorrência em forma de circuito (MORIN, 2014) – discutido no Capítulo I - em que a falta de

uma ação desencadeia a falta de resultados eficazes. Pais surdos na escola, sem a mediação comunicativa, não irão compreender os desejos, as queixas, as informações da escola e, conseqüentemente, não irão conseguir auxiliar, a escola, nesses aspectos, nem seus filhos ouvintes.

#### 4.3.4 Subcategoria 4: As dificuldades de socialização de **P** podem ser conseqüências de suas AH/S (?) e/ou do fato de ele ser filho de mãe surda (?)

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

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

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

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

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

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

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

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

Ele é um aluno muito fechado. Fala muito pouco. Tem aulas e aulas que ele passa em silêncio. Não é de conversar. Ele é isolado. Acho que ele não tem nenhum

amigo. Ele é bem sozinho. Senta assim na frente, e é só ele no mundo dele. Nunca vi conversando com alguém assim. Eu acho que assim, talvez ele se sente rejeitado, acho. Não sei se ele não quer se misturar ou os colegas que (...). (Prof. G, 2018).

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

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

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

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

Com uma inteligência muito acima da média, é natural que a pessoa queira discutir assuntos de níveis mais elevados, o que não condiz com a faixa etária ou o nível intelectual das crianças com as quais **P** convive e/ou conviveu na escola. Assim, em vez de participar de grupos e ter que explicar aos colegas como se realizam as atividades e/ou ouvir assuntos

desinteressantes, **P** preferia realizá-las sozinho e se isolar do grupo com ideias prematuras para ele. Essa hipótese se aplica ao seu comportamento durante o recreio, quando **P** se recolhia à biblioteca, da I2, para ler um livro ou ficava no jardim com as formigas na I1 em vez de brincar com os colegas de atividades que ele considerava infantis para o seu nível, mesmo tendo a mesma faixa etária das demais crianças.

Em 2013, na coleta de dados para o mestrado, aos questionar **P** sobre seus amigos, ele revela não ter muitos amigos e explica as razões. Vejamos:

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

Em 2016, quando **P** frequentava o 7º ano, diante da mesma questão: “Você tem bastantes amigos lá (escola)?”. A resposta foi “mais ou menos.” (**P**, 2016). Entre os principais problemas que as crianças com AH/S, Alencar (2007, p. 376) cita os seguintes: “perfeccionismo e medo do fracasso, ambivalência a respeito de si mesmo, baixa autoestima, sub-rendimento, desvio das normas impostas pela família e pelo grupo de mesma idade, além do isolamento social”.

Em 2018, quando **P** frequentava o 9º ano - um tanto mais maduro para refletir sobre essas questões – perguntei-lhe sobre os motivos pelos quais ele não gostava de fazer trabalhos em grupo. Sua resposta aponta para dois importantes eixos: “Porque, na maioria das vezes, eu acabo caindo com **alguém que não faz nada**, ou, às vezes, eu caio num grupo que é muito (pensando) que eles são muito (unindo as mãos) unidos e aí **eu fico de fora**” (**P**, 2018).

A primeira resposta vem ao encontro de nossa discussão, ou seja, **P** evita fazer trabalhos com quem sabe menos que ele, porque, mesmo em dupla, ele acaba realizando o trabalho sozinho. O segundo ponto, que nos parece ser relevante e merece uma atenção maior da escola, é que **P** sente medo da exclusão. Ele tem consciência de que os colegas, geralmente, se aproximam e conversam porque eles têm afinidade. Como ele não se ‘afina’ com os colegas, prefere evitar entrar nos grupos, ou seja, prefere evitar a aproximação para,

dessa forma, evitar também ser excluído do grupo. Nesse sentido, concordamos com Fleith (2007) de que é necessário que pais, juntamente com a escola, “discutam as questões emocionais dos alunos: o que fazer com relação ao possível isolamento, ao perfeccionismo e à grande sensibilidade deles, sobretudo no que diz respeito a questões de justiça e moral” (FLEITH, 2007, p. 69).

Na tentativa de investigar se esse isolamento de **P** poderia despertar-lhe solidão, tristeza ou outra sensação, perguntei-lhe se ele não liga de ficar sempre sozinho na sala de aula ou no intervalo na escola? Sua resposta foi “não, porque é uma escolha minha, meu modo de ser e eu não gostaria de ser de outro jeito.” (**P**, 2018).

Fleith (2007, p. 68) explica que “quanto mais altos os níveis de superdotação, maiores parecem ser os riscos de desenvolvimento de comportamentos de isolamento [...]”. Com base nos estudos de Winnicott (1990), a autora explica também que, embora muitos considerem o isolamento como um comportamento negativo, “a capacidade de ficar só é um fenômeno altamente sofisticado e tem muitos fatores contribuintes. Está intimamente relacionada com a maturidade emocional” (WINNICOTT, 1990 apud FLEITH, 2007, p. 69).

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

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

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

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

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

Ao corroborarmos as ideias dessas profissionais, e com respaldo nos estudos de Andrade (2011), Streiechen, Krause-Lemke e Cruz (2015), Quadros (2017), entre outros

pesquisadores, poderemos criar a segunda hipótese: se voltarmos a analisar a descrição dos familiares de **P**, no capítulo III, veremos que a convivência dele se baseia muito mais com a avó e com a mãe (surda). A primeira, conforme destacado pelas participantes, (DAI2, 2017 e Prof. C, 2018), com a idade um tanto avançada, não tem a paciência necessária para dialogar e corresponder às curiosidades do neto. O pai e o avô permanecem ausentes a maior parte do tempo. Já, a mãe, também concordando com as participantes, vive em um mundo silencioso e se comunica por meio de uma língua visual espacial, sem som, que independe de oralização. E **P**, automaticamente, faz parte desse mundo. Ele adquiriu naturalmente esse modo de vida, essa cultura. Esse jeito silencioso está impregnado em sua essência, tornou-se parte de sua identidade. Ele aprendeu a ser assim, silencioso também, pois “existe uma coerência entre identidade e comunicação. É na e pela interação que se dá a construção de um *Self*, ou seja, os produtos das contingências sociais, como uma adaptação frente ao outro.” (Mead, 1934 apud ANDRADE, 2011, p. 67).

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

No início de 2018, diante da mesma pergunta efetuada nos anos anteriores: ‘se ele tem amigos na escola’, **P** revela que seu único amigo, na I2, é um menino surdo que estuda em sua sala de aula, acompanhado por uma intérprete de Libras. Vejamos que isso é bastante coerente para quem não pretende dar nenhuma explicação sobre o fato de ter uma mãe surda, visto que

esse amigo (surdo) entende perfeitamente e encara isso de forma muito mais natural do que os colegas ouvintes.

Com base nos relatos de seus participantes ouvintes, filhos de pais surdos, Quadros (2017, p. 64) enfatiza que “nas histórias desses codas, parece bastante recorrente a frustração de ter que explicar o que significa ter pais surdos ao longo da vida para as pessoas que não fazem ideia do que seja ser surdo”. Se entre os filhos que têm pais surdos não há a necessidade de explicar o que significa ter pais surdos, entre os surdos isso se torna ainda mais irrelevante. E a presença de um colega surdo em sala de aula pode fazer com que **P**, de certa forma, sinta a escola um pouco mais próxima de sua realidade familiar. Nesse sentido, Quadros (2017, p. 137) enfatiza que “a simples presença de professores surdos ou de colegas surdos na escola já impacta na relação com sua língua de herança, pois extrapola o núcleo familiar”. A partir disso, essa autora traz como sugestão “a inclusão da Libras como disciplina no currículo escolar tanto para as crianças surdas como para as crianças ouvintes, filhas de pais surdos, como língua de herança.”<sup>52</sup> (QUADROS, 2017, p. 132). A autora argumenta que:

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

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

Assim, concluímos que as dificuldades de socialização de **P** estão implicadas em dois fatores: o primeiro é pelo fato de ele possuir AH/S - que ora ele se distancia dos colegas, por se sentir diferente, ora os colegas o excluem por não se equipararem ao seu nível intelectual e/ou intenções de brincadeiras. O segundo motivo que leva **P** a encontrar dificuldades de

---

<sup>52</sup> Quadros (2017, p. 133) explica que “Os falantes de línguas de herança não se enquadram na perspectiva de falantes de língua estrangeira. Eles também têm uma vivência com a língua que não é a mesma vivência acadêmica. Por exemplo, eles precisam aprender a ler e escrever essa língua, no entanto, esse processo de ensino não se aplica comi língua estrangeira, pois a língua é sua L1, mesmo quando se torna a língua 2”. Mais adiante, a autora enfatiza que “Considerar as línguas a partir de uma perspectiva multilíngue envolve, portanto, exigir das políticas linguísticas a valorização dessas línguas.” (QUADROS, 2017, p. 141).

socialização é o fato de ele ter uma mãe surda que, de certa forma, o torna diferente de seus colegas, pois, conforme vimos no capítulo II, isso pode interferir significativamente na subjetivamente das pessoas que têm pais surdos e, por enquanto, não podemos afirmar com segurança como **P** realmente se vê nessa condição, tendo em vista que ele ainda é muito jovem e não tem clareza ou certezas de suas sensações em relação a esse aspecto.

Queremos frisar, no entanto, que as escolas, ao conhecerem a realidade do contexto familiar do aluno, deveriam investir mais em estratégias de socialização, uma vez que é nesse ambiente que o estudante tem a oportunidade de (re)encontrar e conviver com tantas pessoas diferentes, diariamente.

#### 4.3.5 Subcategoria 5: **P** é um aluno de inclusão (?)

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

A inclusão é pra alunos com extremas dificuldades, relacionada tanto ao motor quanto (...). Só que o **P** não tem uma deficiência. É uma criança normal, inteligente. Eu acho que não. (Profª 2, 2016).

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

Ah, ele não precisa ser incluído em nada, né? Porque ele consegue se comunicar. Acho que não. Ele se sobressai tão bem. Não o vejo como uma necessidade. Ele consegue lidar com a mãe dele, né? Ele tem uma boa comunicação com ele e com os demais. Acho que não. No meu ponto de vista, não. (Ped. I1, 2017).

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

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

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

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

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

Na verdade assim, ele se inclui, porque ele já (...) tem a facilidade. Acho que não precisa o ambiente se adaptar, ele se adapta né, que ele já vai além. Normalmente, você tem que mudar muito quando o aluno tem muita dificuldade, né? E ele tem facilidade, eu acho. Não precisa fazer mil e uma manobras porque (...) é um aluno assim que está em um nível mais avançado (Prof. G, 2018).

Salientamos que o fato de **P** não apresentar o estereótipo da deficiência, não significa que ele, muitas vezes, não tenha se sentido excluído da escola, pelos inúmeros motivos já descritos anteriormente. E se uma pessoa se sente excluída, há que se pensar em estratégias para incluí-las. Se **P** precisou frequentar a SR, então ele necessitou de atendimento educacional especializado, de atividades diferenciadas. E sua condição peculiar não está centrada no fato de **P** ter mãe surda, mas por ele possuir AH/S, conforme previsto no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva/2008:

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

Além das AH/S o inserir na categoria de aluno que faz parte do público alvo de inclusão, o fato de **P** ser um sujeito bilíngue e conviver diariamente com sua mãe surda, também o insere no grupo de alunos com certas singularidades linguísticas e culturais. Ele está cercado por elementos que as crianças, filhas de ouvintes desconhecem, porque seus pais, sendo ouvintes, deles não necessitam. A LS é a base primordial da cultura surda, pois, a partir dela, os surdos conseguem usufruir de outros recursos, tais como a janela com legenda na TV, filmes, músicas, conversas, piadas, histórias, informações, estudos, aulas e tudo mais que exige interação. Essas ações, normalmente, não são pensadas pela escola porque, muitas vezes, ela não conhece o aluno em toda sua dimensão e, portanto, desconhece a cultura, a singularidade que alguns alunos estão expostos em seus ambientes familiares. Quadros (2017, p. 152), ao explicar os motivos pelos quais não gostava de frequentar a escola quando criança,

conclui que “hoje, acredito que eu não gostava da escola porque a escola parecia não saber nada sobre mim e sobre minha família. Não era meu lugar, pelo menos não refletia nada sobre o lugar a que eu pertencia”.

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

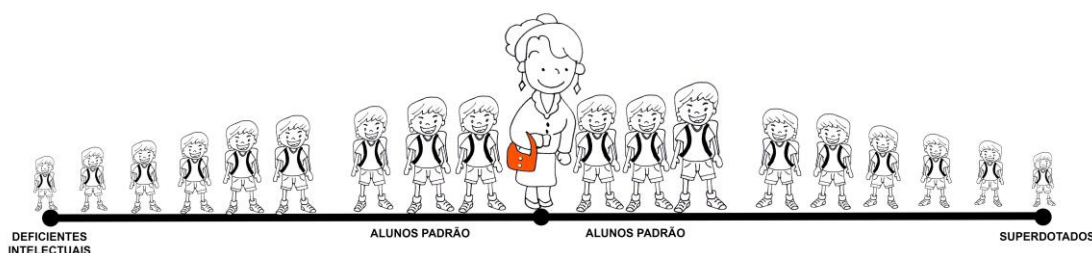
[...] o professor não se encontra na imagem que ele projeta dele mesmo, ou que a comunidade escolar e os alunos fazem dele ou que os alunos fazem dos próprios professores. O mesmo ocorre com os alunos e com a família dos alunos [...]. Os educadores querem ficar com as imagens, principalmente, se elas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

Sobre esse aspecto, Mairesse (2014, p. 84) também adverte que “haverá sempre a entrada de outros alunos, que demandarão novas buscas para tentarmos auxiliá-los em seu processo de ensino e aprendizagem, pois não poderemos ter certezas se o que já foi construído servirá para todos”.

Quadros (2017, p. 221), ao referir-se aos pais surdos que têm filhos ouvintes, ressalta que “para a escola, os pais parecem não ter o estatuto de pais, mas são apenas os que carregam o estatuto da surdez”. Nessa linha de raciocínio, podemos criar o pressuposto de que o fato de **P** ser filho de mãe surda se sobrepôs à sua capacidade intelectual, ou seja, a surdez da mãe criou uma venda nos docentes que os impediram de enxergar as altas habilidades de **P** e seus desejos de aprender além daquilo que o currículo escolar oferece e também de identificar suas dificuldades de aprendizagem da língua falada e escrita em virtude de ele ser bilíngue.

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

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



Fonte: A autora.

A dificuldade docente está simbolizada na figura pelo distanciamento entre os alunos e a professora: as figuras dos alunos vão se tornando cada vez mais distantes e menores, consequentemente o ensino e a aprendizagem também.

Ao centro da linha, encontra-se a figura da professora e à direita da figura, encontram-se os alunos com facilidades de aprendizagem ou os ditos ‘normais’, passando pelos mais inteligentes, até chegar à extrema direita que se situam os alunos com AH/S. À esquerda, estão também os ditos ‘normais’, passando pelos alunos que apresentam alguma condição peculiar de aprendizagem (pequenos distúrbios) podendo chegar à extrema esquerda, onde se situam os alunos com deficiência intelectual, os quais podem apresentar severas dificuldades de aprendizagem.

Nessa ótica, tanto o aluno da extrema direita, quanto o da extrema esquerda, embora estejam situados em extremos totalmente opostos, causam as mesmas frustrações, dificuldades e mal estar docente. Nesse sentido, há uma forte tendência de o professor se distanciar tanto de um extremo quanto do outro, preferindo permanecer junto aos alunos que não fogem do ‘padrão’, os ditos ‘normais’, pois encontra facilidade em ensiná-los.

Em relação aos alunos situados à esquerda, o professor alega falta de preparo e instrumentalização para trabalhar (conforme destacamos no capítulo I). Esse discurso pode fazer parte e toda a vida profissional de um professor. Os alunos da extrema direita podem colocar em xeque os limitados conhecimentos que o professor traz em sua pequena ‘bolsa’ – advindos de sua precária formação e/ou de sua falta de ‘autodidatez’, pois o tempo passa, as coisas evoluem, mas alguns profissionais permanecem fechados em seus casulos educacionais. Assim, o distanciamento físico e subjetivo entre educador e educando vai ficando cada vez maior, provocando sérios danos e conflitos em ambos. Esse movimento do professor, de se distanciar cada vez mais do aluno com condições peculiares de aprendizagem, vai de encontro ao que Veiga-Neto (2001, p. 26-27) postula sobre a inclusão escolar “é

preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re)conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro”.

De acordo com Lacan (2005 apud PEREIRA, M., 2013, p. 486), “as pessoas não percebem muito bem o que querem fazer quando educam [...] e são tomadas pela angústia quando pensam no que consiste educar”). Esse dilema, de não saber educar/ensinar o aluno, tido como ‘difícil’ faz parte da rotina de milhares de profissionais das escolas brasileiras e não somente das escolas em que **P** estuda ou estudou. Por isso, reafirmamos que **P**, aqui, representa muitos outros alunos que, assim como ele, ao se localizarem à extrema direita ou à extrema esquerda, vão se sentindo cada vez mais excluídos de uma verdadeira e eficaz escolarização. E, conforme veremos na categoria 5, isso traz implicações tanto para a autoestima do aluno quanto para a sua alegria ou não de frequentar a escola.

O educador, por sua vez, começa a desenvolver certo mal-estar, por não conseguir administrar as diferenças com que se depara em sua sala de aula: se ele tentar ajudar os alunos da extrema direita ou da extrema esquerda, o que fazer para ocupar o tempo dos alunos ‘normais’? Mas se ele declinar de sua responsabilidade de ensinar os alunos com condições peculiares (tanto da esquerda, quanto da direita) – AH/S habilidades e deficientes intelectuais, como ficará sua consciência de educador?

Diante disso, alguns educadores têm desenvolvido sentimentos de menosprezo em relação a si mesmos, acusando-se de incompetentes e incapazes profissionalmente (MAIRESSE, 2014). Segundo a autora, isso gera estresse, depressão e outras doenças, as quais podem resultar em afastamento do cotidiano escolar ou mesmo abandono da profissão.

Santiago (2008) também discute essa questão do mal-estar docente. Para ela, o adoecimento pode ser causado, ao que ela chama, de ‘o impossível de uma transmissão’, ou seja, “quando a transmissão não acontece produz o adoecimento ou uma perda significativa no plano do desejo, o que afeta a relação do docente com o saber.” (apud SANTOS, 2009, p. 38).

De acordo com Pereira, M. (2013, 486), os professores vivem certa angústia diante de sua impotência ao estar diante de sujeitos em sua pura diferença, tendo que exercitar o legítimo imperativo social de fazê-los incluídos. “É como se o professor se sentisse paralisado catatonicamente ao saber e ter de lidar com os desvios, os modos estranhos de aprender [...] e dissesse: *não tem jeito: diante disso me sinto impotente.*”. O autor frisa também que:

Falta de limites, condutas associadas, zombaria, agressividade, violência, fracasso escolar, inclusão de pessoas com deficiências, alunos que não querem saber nada são alguns dos termos e expressões empregados pelos educadores que traduzem o

quanto tal arte é marcada por incongruências, incertezas e insurreições cotidianas. (Grifo do autor). (PEREIRA, M., 2013, p. 486).

Atualmente, os cursos de licenciatura, movidos pela obrigatoriedade das novas diretrizes, têm repensado suas grades curriculares e introduzido disciplinas que visam discutir a educação especial e inclusiva (BRASIL, 2015), conforme descrito no capítulo II, desta tese. Entretanto, há uma enorme quantidade de profissionais formados há mais de dez anos que não tiveram o privilégio de ter acesso a esses conhecimentos. Mesmo assim, esses profissionais recebem, diariamente, em suas salas de aula, alunos surdos, deficientes intelectuais, autistas, entre muitos outros. Antecipamos, contudo, principalmente, aos professores em formação ou àqueles que pretendem ingressar à universidade, de que apenas as disciplinas que irão discutir temáticas sobre as diferenças nas IES, não serão suficientes para que se efetive uma educação escolarizada de todos os alunos com condições peculiares, uma vez que não há uma receita pronta, pois “cada criança é um mundo em si, e cada criança deve poder, por si só, nos empurrar para pôr em causa a nós mesmos, nosso próprio saber [...]” (GOLSE, 2008 apud MAIRESSE, 2014, p. 83). Os desafios encontrados, por nós professores, precisam nos mover cada vez mais para perto do aluno com condições peculiares de aprendizagem, para assim podermos (re)conhecer suas necessidades e buscar meios de lhe oferecer uma educação de qualidade, a qual lhes é de direito.

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

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

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

professor passa a perceber as mudanças ocorridas, que não eram percebidas, resultando em uma autoavaliação da sua práxis e uma possível valorização da mesma. A troca, ou seja, “a discussão entre os pares pode propiciar a crítica, a reflexão sobre o cotidiano escolar e também contribuir para o bem estar docente.” (MAIRESSE, 2014, p. 81).

O discurso do próprio professor, agora distante de sua sala de aula, poderá lhe oportunizar uma tomada de consciência sobre o seu trabalho e sua intervenção junto ao aluno, pois “o professor passa a perceber as mudanças ocorridas, que, anteriormente ao relato para os pares, não eram percebidas [...] resultando numa autoavaliação da sua práxis e a possível valorização da mesma.” (MAIRESSE, 2014, p. 81). A autora garante que a troca entre os docentes é uma forma de combater o isolamento, que poderia gerar sentimentos de frustração, reforçando o vínculo entre os profissionais de uma mesma escola, bem como com os pares pertencentes a outras instituições de ensino.

De acordo com Pereira, M. (2013, p. 496),

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

Por este viés, cabe-nos ressaltar que “a dimensão subjetiva do professor é condição para a realização de qualquer projeto educacional; que a subjetividade do professor tem função facilitadora ou impeditiva da aprendizagem do aluno.” (KUPFER et al., 2010, p. 299-300).

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

E, conforme nos recomenda Saramago (2008, p.16): “É necessário sair da ilha para ver a ilha, não nos vemos se não saímos de nós”. Imersos às atribulações, desafios, desajustes, entre outros desafios da profissão, deixamos de ver a nós mesmos como parte do processo, como agentes transformadores que precisam, constantemente, se enxergar, se escutar, se

autotransformar, aliviar-se para, dessa forma, aliar também os conflitos trazidos por nossos educandos.

#### 4.4 CATEGORIA 4: A VISÃO DE P SOBRE AS ESCOLAS ONDE ELE ESTUDA OU ESTUDOU

Esta categoria, diferentemente das demais, que apresentavam subcategorias, está dividida em segmentos, cujo objetivo é analisar a concepção de **P** em relação às instituições que ele estuda ou estudou, bem como suas expectativas de uma educação escolarizada. Frisamos que algumas entrevistas, com ele, foram realizadas quando ele ainda frequentava a I1, entre os anos de 2013 e 2014, época em que coletávamos dados para a dissertação. Justificamos que os dados coletados no mestrado, em que aparecem os aspetos escolares, na I1, não foram analisados para a dissertação, visto que, a escolaridade de **P** não estava delineada em nossos objetivos naquela época. No entanto, como as línguas também estão presentes na escola (principalmente a ucraniana – falada por alguns professores e funcionários), as questões escolares foram surgindo por meio das revelações de **P**. Assim, esses dados foram armazenados e são de extrema relevância, pois denotam experiências, vivências, frustrações e desafios de **P** durante o período de sua alfabetização. Em cada segmento, destacamos os anos em que as entrevistas foram realizadas a fim de situar se a coleta ocorreu durante o mestrado<sup>53</sup> ou doutorado. Informamos também a idade de **P** e o ano de sua escolaridade quando nos concedeu essas entrevistas.

##### 4.4.1 Segmento 1: **P** explica como ocorreram as aulas na I1 (2013, **P** estava com 8 anos de idade e cursava o 3º ano do EF)

Em uma entrevista com **P**, na época do mestrado, cujo objetivo era investigar se ele tinha consciência das línguas envolvidas em seu contexto familiar e escolar, perguntei-lhe com quem ele havia aprendido a falar em Português. Nesse ano, **P** cursava o 4º ano e suas dificuldades foram sublinhadas pela professora que trabalhou com ele (Prof. 4), conforme se

---

<sup>53</sup> Os anos de 2013 a 2014 compreendem dados do mestrado e os anos de 2015 a 2018, do doutorado. Outro aspecto, a ser considerado, é que **P** faz aniversário no mês de agosto, portanto, em um mesmo ano, é possível que apresentemos dados em que **P** possui idades diferentes.

pode observar nas análises já efetuadas na categoria 1. Vejamos o segmento, abaixo, com suas respostas:

1. **Pesq.**<sup>54</sup>. Quem ensinou você a falar tão bem o Português, assim?
2. **P.** (...) A mãe.
3. **Pesq.** A sua mãe? (risos), mas a sua mãe é surda!
4. **P.** É que- é que ela foi (...), a mãe e o pai. Não, o pai não, a vó.
5. **Pesq.** A sua mãe ensinou você falar Português?
6. **P.** Não, ela não me – ela só me ensinou as palavras :) Português.
7. **Pesq.** Mas escrita?
8. **P.** Uhum
9. **Pesq.** Ah, bom, mas não falando, né? Por que a sua mãe fala?
10. **P.** Não.
11. **Pesq.** Não, ela só fala em Libras, né?
12. **P.** Uhum
13. **Pesq.** E lá na escola, você está gostando de estudar?
14. **P.** Mais ou menos.
15. **Pesq.** Por quê? O que você não gosta?
16. **P.** Eu **não gosto de aprender Português** porque aprender Português é
17. muito simples.
18. **Pesq.** Ah, e se é simples é fácil, não é? Então por que você não gosta?
19. **P.** Ué porque é simples (movendo os ombros).
20. **Pesq.** Você gosta de aprender coisas complicadas? E daí aprender inglês é
21. complicado e é por isso que você gosta?
22. **P.** Uhum
23. **Pesq.** Ah, entendi. E aprender Português é muito fácil?
24. **P.** Claro

No turno 16, **P** revela que não gostava de aprender Português e aponta sua frustração com as coisas ‘simples’ que a escola lhe ensinava. Portanto, entendemos que as ‘facilidades’, normalmente, buscadas pela maioria dos alunos que não gostam de pensar/interpretar/estudar, são dispensadas por **P** que prefere coisas ‘complicadas’. De acordo com Renzulli (1988 apud RECH, 2007, p. 68), alunos com AH/S apresentam “capacidade para altos níveis de interesse, entusiasmo, fascinação, e envolvimento em um problema em particular, área de estudo [...]”. Segundo Extremiana (2000, p. 102 apud RECH, 2007, p. 69):

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

Este segmento indica que **P** tem consciência de que sua alfabetização é mérito de sua mãe. Apesar de apresentar muitas dificuldades para emitir certos fonemas, palavras, frases,

---

<sup>54</sup> **P** = sujeito da pesquisa; **Pesq.** = pesquisadora.

ela conseguiu desenvolver a escrita de **P**. Como esse processo ocorreu, de **P** ser alfabetizado por sua mãe surda, que estratégias ela se utilizou para alfabetizá-lo, visto que ela não possui formação em licenciatura, são questões, que deixaremos em aberto, pois é impossível responder à infinidade de dúvidas que brotam a partir de um estudo que não contemplam tais objetivos.

#### 4.4.2 Segmento 2: **P** é punido em casa devido às queixas da I1 (2014, **P** está com 10 anos de idade e frequenta o 5º ano do EF)

Ao chegar à casa da família para coletar dados, encontrei **P** muito cabisbaixo e calado. Ele havia levado uma surra de seu avô, devido às reclamações da escola naquele dia. Perguntei o que estava acontecendo e ele foi direto ao assunto:

1. **P**. É que quando eu completo uma atividade, daí **demora** um pouco para
2. aparecer outra. Daí nesse meio tempo (..) daí eu (..) (mexendo os ombros)
3. **Pesq.** Não tem o que fazer?
4. **P**. é \_aí eu não me controlo.
5. **Pesq.** Não consegue se controlar?
6. **P**. É.
7. **Pesq.** Daí o que você faz?
8. **P**. Daí eu acabo não conseguindo fazer as próximas atividades.
9. **Pesq.** Você explicou isso à professora?
10. **P**. Não. Ela não acreditaria.
11. **Pesq.** Mas você tentou?
12. **P**. Sim, mas ela não acredita.
13. **Pesq.** O que ela diz?
14. **P**. Ah, ela disse assim ‘ah, mentiroso’.
15. **Pesq.** Mas você sabe fazer as atividades?
16. **P**. Sim. Só que daí **vem aquela pausa**, daí eu fico muito agitado e não consigo
17. fazer a próxima.
18. **Pesq.** E o que aconteceu? A professora chamou sua mãe lá, seu pai?
19. **P**. Sim, chamou o vô.
20. **Pesq.** E daí o que o avô fez?
21. **P**. Ele ficou bravo.
22. **Pesq.** E o que ele fez?
23. **P**. Por que você quer saber?
24. **Pesq.** Ué, eu quero ajudar.
25. **P**. Quando eu cheguei em casa, ele me bateu↓.
26. **Pesq.** Quem?
27. **P**. O vô↓.

Nos turnos 1,16 e 17, **P** justifica que sua falta de interesse para realizar as atividades surge porque há um período longo entre uma atividade e outra “É que quando eu completo uma atividade, daí **demora** um pouco para aparecer outra” (turno 1); Só que daí **vem aquela pausa**, daí eu fico muito agitado e não consigo fazer a próxima (turnos 16-17).

Segundo Martins (2006, p. 14), as dificuldades de os docentes identificarem alunos com AH/S se traduz em resultados avassaladores, pois “os superdotados tendem a sofrer as consequências no cotidiano escolar como ‘o tempo de espera’, já que terminam as tarefas mais rapidamente e ficam esperando que seus colegas também as terminem”.

No turno 25, **P** faz o seguinte desabafo em relação à conduta de seu avô, devido às queixas da escola “Quando eu cheguei em casa, ele me bateu” (**P**, 2014). Confesso que, nesse momento, ao ver a tristeza tomar conta de seu semblante, o qual apresentava certo constrangimento, com a voz tremula e cada vez mais baixa, precisei mudar de assunto para não deixar fluir a emoção que também tomava conta de mim. Para Finato (2014, p. 75-76, grifo nosso):

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

Percebemos que o percurso escolar de **P**, na I1, é movido por muitos percalços e a principal causa é porque suas habilidades não foram detectadas e devidamente trabalhadas. Os danos não refletem em prejuízos somente na relação professor/aluno, mas inclusive geram sérios conflitos de **P** com sua família. **P** não entende nada sobre suas AH/S e, além disso, ele não tem maturidade suficiente para argumentar com a família a seu favor, da mesma forma que a escola argumenta. Assim, é a voz da escola que prevalece.

Em nenhum outro momento, durante minhas pesquisas com **P**, eu soube que ele precisou ser executado dessa forma, por meio de surras, em casa. Isso significa que as reclamações já haviam esgotado toda a paciência da família, que não estava mais encontrando saídas e, por isso, resolveu ir por esse caminho.

Enquanto em muitos países há um forte investimento na educação de alunos com AH/S (RECH, 2007), uma vez que se acredita que, futuramente, esses indivíduos poderão contribuir com respostas científicas para determinadas causas sociais, no Brasil, o atendimento para essa população está apenas engatinhando. E como se não bastasse a falta de consciência sobre os desafios que esses educandos podem enfrentar, em algumas áreas no processo de sua escolarização, a escola ainda consegue gerar uma verdadeira guerrilha entre esse aluno com seus familiares. Dessa forma, entendemos que apenas as resoluções, diretrizes, regulamentos etc., que trazem diversas orientações, não bastam para que os

professores consigam (re)conhecer um aluno com AH/S em sua sala de aula. É preciso, assim, buscar outros caminhos.

#### 4.4.3 Segmento 3: **P** recorda-se dos motivos que o levaram a ‘fracassar’ na I1 (agosto de 2016, **P** está com 12 anos de idade e frequenta o 7º ano do EF)

O tédio que tomou conta de **P**, enquanto ele estudava na I1, parece ter perdurado por quase todos os anos de sua escolarização nessa escola. Na entrevista abaixo, realizada em 2016, **P** se recorda dos motivos que o levaram a ‘fracassar’, frequentar a SR e, novamente, ele expressa sua decepção. Vejamos:

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

O tédio ou a falta de desejo, em ver e rever os mesmos conteúdos e frequentar a escola, demonstrado nas palavras de **P**, não foi identificado pela escola como desmotivação e consequências de suas AH/S, mas como um aluno de mau comportamento, indisciplinado, imaturo, com problemas familiares etc.. A falta de estímulos por parte do corpo docente e à rotina ‘conteudista’ da escola, fazem com que o aluno com AH/S, “desanime, abandone os esforços e a disciplina necessários para o desenvolvimento do seu potencial. Como resultado, a alta capacidade é desperdiçada ou permanece em um nível medíocre, sem se desenvolver” (MARTINS, 2006, p. 27). Alicerçada nos estudos de Sabatella (2005), a autora frisa também que “um aluno curioso e inteligente, com capacidade rápida de apreensão dos conteúdos e grande velocidade de pensamento, pode ficar permanentemente entediado com a rotina da escola.” (MARTINS, 2006, p. 140). Assim, “o desinteresse ou a inquietação em sala de aula, pode não ser rebeldia, mas sim tédio e frustração, pois o que o professor está ensinando o aluno com altas habilidades já sabe.” (RECH, 2007, p. 41). Essa mesma autora destaca ainda que o contexto tradicional de ensino “prejudica a inclusão escolar dos alunos com AH/S”. A

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

Podemos perceber que toda essa situação, no percurso escolar de **P** na I1, causou um enorme dano, tanto para o aluno, que perdeu todo encanto pela escola e pelos estudos, quanto à comunidade escolar, que se sentiu impotente diante do comportamento e das necessidades desse aluno. Apesar de **P** ser um leitor assíduo, desde muito precoce - “**P** é inteligente e sabe ler muito bem” (Prof. 4, 2013) - ele se deparou com dificuldades na LP; apesar de **P** conseguir fazer cálculos matemáticos mentalmente - “ele calcula mentalmente” (Prof. M, 2017) - ele se deparou com dificuldade nessa disciplina; apesar de **P** ser um estudioso autônomo e gostar de História - “Ele gosta muito de História” (Prof. H, 2017), ele tirou notas baixas nessa disciplina. Será que as disciplinas eram o ‘problema’ do aluno ou há outro fator interferindo entre o aluno e essas disciplinas?

De acordo com Freud (1980, p. 217, grifos nossos):

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

Apesar de suas notas baixas, demonstradas nos boletins, e do bloqueio – a que a Psico A se referiu em seu depoimento - **P** conseguiu superar rapidamente esses desafios e ‘desbloquear’ seu conhecimento, pois, já no 6º ano, ele se tornou aluno destaque por suas elevadas notas e suas inúmeras habilidades. Veremos, no próximo segmento, a visão de **P** sobre os professores e suas metodologias de ensino na I2.

#### 4.4.4 Segmento 4: **P** explica como ocorrem/ocorreram as aulas na I2 (2016, **P** está com 12 anos de idade e se encaminhava para o 7º ano do EF)

Este segmento servirá para entendermos a visão de **P** em relação ao seu processo de escolarização e o seu comportamento demasiado diferente em ambas as instituições. À medida que **P** crescia e se desenvolvia, com mais clareza ele conseguia emitir opiniões em relação aos seus estudos. Nesse dia, iniciamos a conversa sobre as diferenças entre as escolas, a I1 e a I2, para **P**:

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

Na dúvida, se **P** entendia o significado de ‘infraestrutura’, perguntei-lhe do que se tratava e a resposta foi:

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

**P** afirma que as aulas, na I1, eram ‘normais’ (turno 16). ‘Normal’ para ele pode significar ‘igual’, ou seja, todos os dias as aulas eram iguais: cópia e escrita, cópia e escrita. No turno 18, **P** parece acreditar que seu ‘mau’ comportamento resultou em desafios em sua escolarização na I1, atribuindo à avó o mérito de seu ‘bom’ comportamento (turno 19). No turno 24, **P** fala em autoestima. Novamente, fiquei em dúvida se ele sabia o que isso significava e, então, lhe perguntei como ficou sua autoestima na I2, vejamos sua resposta:

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

A resposta de **P**, no turno 27, demonstra que ele sabe perfeitamente o que significa ‘autoestima’, pois, ele denuncia a influência de suas notas em sua subjetividade: “É porque quando eu tiro nota boas eu fico alegre” (turno 27). Há professores que não compreendem os danos que se pode causar na autoestima do aluno e, conseqüentemente, em seu desempenho escolar quando, mesmo diante de seu esforço, suas notas são sempre baixas. E o equívoco maior é que a tentativa de fazer com que o aluno recupere a nota, normalmente, é repetindo todo conteúdo por meio das mesmas estratégias metodológicas, seguindo a mesma receita, sem se dar conta de que são exatamente elas as ruínas do ensino e da aprendizagem.

No turno 41, **P** revela sua preferência pelas aulas de Educação Física, Artes e Informática, uma vez que “não tinha muito de escrever nessas aulas” (**P**, 2016). Não pretendemos desvalorizar aqui a aprendizagem da escrita na escola, pelo contrário, ela é fundamental para formação do aluno. Entretanto, as dificuldades do aluno nessa área (na escrita) não deveriam ser tomadas como critério principal de avaliação em outras áreas (Matemática, História, Geografia e outras), conforme demonstrado nos boletins de **P**, na I1. O computador, por exemplo – que **P** sempre demonstrou fascínio - e a sua facilidade comunicativa (via oralidade) poderiam ter sido melhores aproveitadas e se tornado ferramentas estratégicas para ensinar e avaliar esse aluno, se acaso os docentes de fato o conhecessem e identificassem tal característica de **P**, ou seja, suas AH/S. No que diz respeito à dificuldade que os professores têm para identificar e trabalhar com os alunos com AH/S, Rech (2007, p. 115) enfatiza que “para não sofrer com a exclusão escolar e obter aceitação dos colegas e do professor, os alunos com AH/S acabam por camuflar suas habilidades”.

Com a intenção de saber se **P** tinha consciência sobre suas AH/S, perguntei-lhe se ele se considerava um menino inteligente. Sua resposta foi afirmativa. Então, em seguida, questionei-lhe:

- 44. **Pesq.** E você acha que as escolas aproveitam bastante a tua inteligência?
- 45. **P.** Não muito.
- 46. **Pesq.** Como assim?
- 47. **P.** **É que eu sou inteligente em algumas coisas e não em tudo.**
- 48. **Pesq.** Mas daí eles não aproveitam a inteligência dessas algumas coisas
- 49. que você é inteligente?
- 50. **P.** Não, porque a maioria é (..) coisa que não se usa muito no 6º. Uma coisa que
- 51. eu sou bem interessado é sobre assim (..) no 5º ano, a minha mãe tinha umas
- 52. revistas de três matérias, eu me lembro, Português, Matemática e Ciências, só
- 53. que era do 9º, então eu ficava lendo assim e eu aprendi várias coisas.
- 54. **Pesq.** A escola não trabalhava com você essas várias coisas?
- 55. **P.** Uhum. Por causa que ainda não chegou no 9º, né?
- 56. **Pesq.** Ah tá, você tava lendo umas revistas da sua mãe que eram do 9º ano, de
- 57. Ciências, Português e Matemática, mas a escola tava trabalhando com você o 5º
- 58. ano, conteúdos do 5º ano?
- 59. **P.** É.

As respostas de **P**, “Não muito” (turno 45) e “É que eu sou inteligente em algumas coisas e não em tudo” (turno 47), vem ao encontro de nossas discussões realizadas no capítulo II, que trata das AH/S. As AH/S nem sempre são identificadas porque, para alguns profissionais, superdotados é sinônimo de ‘gênio’ (MARTINS, 2006), que tiram notas altas em todas as disciplinas. E **P**, ao contrário, tirava notas baixas, praticamente, em todas as disciplinas, uma vez que ele precisava comprovar seu conhecimento, basicamente, por meio da escrita – justamente na modalidade em que ele mais apresentava dificuldades, pelos motivos já explicitados na categoria 4.

Um ponto positivo, que podemos destacar aqui, é que, mesmo diante dos desafios escolares (desaprovação, queixas, notas baixas, ‘surras’ etc.), **P** tem consciência de sua inteligência, ou seja, todas as dificuldades enfrentadas desde o 1º ano de sua escolarização na I1 não fizeram com que ele se sentisse um incompetente. Outro achado importante é que **P** continua, cognitivamente, três anos acima de sua idade cronológica (conforme avaliação da Psico A, 2010, analisada na categoria 1). Fazemos essa afirmação com base na fala de **P** nos turnos 51 a 53: “no 5º ano, a minha mãe tinha umas revistas de três matérias, eu me lembro, Português, Matemática e Ciências, só que era do 9º, então eu ficava lendo assim e eu aprendi várias coisas”. **P** frequentava o 5º ano, mas tinha interesses por assuntos/conteúdos do 9º ano. Ele estava sempre à frente e a maioria dos professores queria segurá-lo, prendê-lo no ano de escolaridade real e não naquele que ele, intelectualmente, se encontrava, que, para ele, seria o ideal. Ou, ainda, em outra perspectiva, o conhecimento real de **P** não condizia com o ideal dos

professores. Há um desencontro entre o que a padronização exige do aluno com o que ele realmente é e espera da escola, em sua individualidade.

A fim de compreender o que **P** espera(va) de uma aula e sua visão sobre as aulas ministradas na I1 e na I2, perguntei-lhe:

60. **Pesq.** Se fosse pra você ser professor na escola que você estudou do 1º ao 5º
61. ano, o que você mudaria lá?
62. **P.** Bem, eu deixaria as aulas **bem mais alegres**. Eu teria vários temas, assim,
63. sobre a aula, por exemplo, eu iria usar várias coisas, brincadeiras, isso, aquilo.
64. **Pesq.** Por quê? Como é que eles trabalham lá? As aulas não são assim? Eu
65. nunca assisti uma aula lá, como é? Descreva a aula.
66. **P.** Bom, a **aula é assim normal**, né? A professora entrava na sala daí a gente
67. tinha que copiar, assim, copiar do quadro. Bom antes no 1º, 2º e 3º tinham aulas
68. assim um pouco diferenciadas, só que no 4º e no 5º diminuiu. Agora no 6º tem
69. várias aulas diferenciadas.
70. **Pesq.** Entendi. Então, lá, do 1º ao 5º ano, a professora chegava, passava no
71. quadro e vocês copiavam. E daí depois? Ela não explicava o conteúdo?
72. **P.** Ela explicava, daí vinha o recreio, daí de novo **a mesma coisa**.
73. **Pesq.** E ali no (I2), a professora faz como? Como é a aula nesse colégio?
74. **P.** Bom, primeiro ela é bem recebida, tipo assim, quando ela entra os alunos
75. ficam, assim, **alegres**.
76. **Pesq.** Por quê?
77. **P.** Por causa que vai ter aula **diferenciada, bem legal**.
78. **Pesq.** Como que é uma aula diferenciada, bem legal?
79. **P.** É quando assim, a gente monta uma maquete ou tem uma brincadeira ou monta um objeto.

Compreende-se, a partir das falas de **P**, que o prazer em estudar em uma escola em que as aulas são “bem mais alegre” (turno 62), em que os alunos sentem alegria ao avistar a professora, uma vez que essa alegria é fruto da expectativa por uma aula “diferenciada, bem legal” (turno 78), certamente, deve ser também o desejo da grande maioria dos alunos brasileiros, frequentadores das inúmeras instituições, públicas ou privadas, espalhadas pelo País. No entanto, alguns profissionais se esquecem de que o desejo de aprender é a válvula motivadora para o aluno, pois “é o desejo que move o aparelho psíquico, que faz dormir, sonhar e acordar. É o limite entre a vida e a morte.” (RODRIGUES, 2008, p. 3).

A escola, segundo Wernek (2003), tem se transformado em um lugar de reclusão, feito para dar uma pausa na vida, paralisando a criança em todos os sentidos, uma forma de frear as forças vitais, ou seja, a escola se apresenta aos alunos como um pesado elefante. “Poucos terão a alegria e a certeza de poder enfrentar esse peso, mais próximo do desgosto do que da felicidade.” (WERNECK, 2003, p. 21).

‘Escola alegre’, segundo **P**, nada tem a ver com uma coisa mirabolante, como muitos podem imaginar, como: vestir-se de palhaço, virar cambalhotas, fazer uma festa alegórica com balões, doces etc.. O aluno quer apenas sair da monotonia, da entediante tarefa de repetir

diariamente as mesmas coisas. Ele deseja ser surpreendido por uma dinâmica, um jogo, um vídeo, uma brincadeira, uma maquete que aguce sua curiosidade e o desperte para o conhecimento. Ele quer atividades que o façam compreender o sentido de se passar quatro horas seguidas sentado na mesma carteira, na mesma sala de aula, com o mesmo professor, durante tanto tempo. Escola alegre é um lugar agradável de ir. Depois da casa do aluno, a escola deveria ser o local mais amado por ele, pois é nesse espaço que ele encontra seus pares - crianças da mesma faixa etária e objetivos em comuns - que ele brinca, faz amigos e troca experiências na socialização. Entretanto, a escola ou a sala de aula são descritas por **P** como algo entediante e monótona, que inclusive, “ele deseja explodir” (Prof. 1 e Prof. 4).

Professores argumentam que não há tempo suficiente em uma aula para deixarem seus alunos falar, participar, opinar. Essa entrevista, realizada com **P**, não passou de dez minutos e foi um tempo suficiente para conhecer, avaliar suas opiniões, sugestões, desejos, (des)afetos em relação à sua escolarização. Entretanto, todas essas informações só foram possíveis porque, por um lado, **P** teve a oportunidade de falar e, por outro, havia uma pessoa que o escutava com atenção e interesse.

Duzentos dias letivos, com a mesma turma, deveria ser um tempo suficiente para ouvir o aluno, não fosse a demasiada preocupação que alguns docentes têm em cumprir o currículo escolar, ‘entupindo’ (RANCIÈRE, 2002) os alunos com “uma aula cheia de inutilidades que consegue desanimar qualquer estudante.” (WERNECK, 2003, p. 53).

Segundo Mrech (2005, p. 15), “os professores estão interessados apenas em formas pragmáticas de atuação [...] falta aos professores interesse em investigar o que é educar, o que é ensinar?” E se o professor não sabe como educar, como ensinar seu aluno, o caminho não é com a aplicabilidade de uma receita doada por outro professor que aplicou com um outro aluno. **P** é um aluno que não aprende da mesma forma que a maioria. Ele precisa de motivação, atividades que o surpreendam e o desafiem todos os dias, aliás, é isso que todos os alunos esperaram ar o canal de aprendizagem de **P**, assim como a I2 o fez, certamente, todos os problemas vivenciados pelo aluno, escola e família teriam desaparecidos. Para isso, “a educação precisa ser mais direcionada para a diversidade, para o outro, para o sujeito.” (MRECH, 2005, p. 17). **P**, em seu singelo modo de se expressar, anuncia que para saber se o professor sabe ensinar basta observar se ele provoca alegria aos alunos quando entra em sua sala de aula. A alegria logicamente brota da certeza de que a aula será “diferenciada, bem legal” (turno 78).

Para Werneck (2003), precisamos quebrar o paradigma tradicional de que o estudo é penoso, de que o trabalho é um castigo e tantos outros tabus transmitidos por várias gerações.

Essa cultura da infelicidade é alimentada de coisas chatas e inúteis e a nossa educação está cheia de conceitos ultrapassados, cheia de cultura espartana que leva as pessoas ao sofrimento. É preciso derrubar essa perspectiva negativa de que só o amargor cura. Ensinar e aprender podem e devem ser dentro de um clima amistoso e prazeroso, com descobertas e construções sempre em conjunto. E se **P** pretendia explodir a escola, então significa que ele não sentia nenhum tipo de prazer em frequentar esse ambiente e também não se sentia parte dele.

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

Ser aluno decorre também de uma filiação simbólica por parte da escola e dos professores, ato capaz de construir e sustentar o lugar desta criança como *um dos nossos!* A legitimidade desse processo implica o desejo e a aposta do educador e da escola. Ao compreender a condição de ser aluno como dependente dos pontos de vista, escolas e professores responsabilizam-se por suas escolhas, visando à experiência educacional de cada um dos seus alunos. Por isso, a discussão desloca-se de um plano técnico/instrumental para o terreno da ética. A inclusão de crianças que vivem impasses em sua constituição psíquica evoca a suspensão das explicações simplistas e a necessidade de construir instrumentos que permitam maior compreensão acerca da complexidade dos processos sociais, subjetivos e educacionais. Tais crianças nos colocam face a face com o outro desconhecido e com o que há de desconhecido em mim.

A definição de **P** para uma escola mais alegre pode estar revelando, em nossa compreensão, que o aluno quer estar engajado em atividades mais significativas e prazerosas, já que: “[...] a aprendizagem descontextualizada e desprovida de significação não dá respostas a comportamentos considerados negativos, só os piora.” (PACHECO; PACHECO, 2014, p. 51).

Mais uma vez, queremos enfatizar que, além de profissionais bem preparados e dispostos a transformar a educação, precisamos rever os conteúdos que por eles estão sendo ensinados. O aluno quer ver sentido naquilo que o professor ensina. Por isso, adotar projetos em que o educando faça parte, tanto da construção quanto do desenvolvimento, é uma estratégia que tem surtido bons resultados na educação da Finlândia. “São as metodologias chamadas de *“problem-based learning”* e *“project-based learning”* (ensino baseado em

problemas ou projetos). Neles, problemas – fictícios ou reais da comunidade – são o ponto de partida do aprendizado. Os alunos aprendem na prática e buscam eles mesmos as soluções.” (OITO COISAS..., 2015).

No Brasil, as crianças estão sendo inseridas à escola cada vez mais precocemente (4 anos de idade). Nessa fase, as crianças não estão preparadas para corresponder a um ensino e regras sistematizadas que as instituições impõem. Quando devem cumprir normas preestabelecidas, sem compreender os motivos pelos quais precisam se comportar dessa ou daquela forma, as crianças perdem a liberdade e, o mais grave, a infância. Metaforicamente, o que se tem percebido é que os professores, movidos pelo regulamento do sistema educacional, tentam colocar um balde de água dentro de um copo. A maior parte da água cai fora do copo, pois não há espaço suficiente nele. Isso gera, tanto no aluno quanto no professor, uma enorme frustração, pois o primeiro acredita ser incapaz de aprender e o segundo incapaz de ensinar. Chegamos a um ponto em que precisamos desacelerar um pouco e dar valor ao mínimo para depois abrir novos horizontes. Não se pode aprender tudo e com um mínimo de tempo. Isso gera estresse e produz o efeito rebote. Todas as conquistas do ser humano vêm aos poucos, em fases. Temos que aprender com isso. Ensinar é aprender. Menos é mais.

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

[...] uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no

momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura.<sup>55</sup>

Dias (2013) também nos adverte de que a aula, enquanto produtora de subjetividade, busca romper com os modelos estandardizados de ensino e produção, reinventando modos de vida, criando, potencializando a vida, libertando as máquinas desejan-tes, através da promoção de encontros e muitos pontos de vista.

Para Lacan, a Psicanálise significava “a possibilidade de recomeçar” e, corroborando as ideias de Lemke e Sevignani (2015, p. 29), “estamos convictos de que cada aula é uma nova possibilidade de recomeçar, seja para o aluno, seja para o professor. Cada aula, em última análise, tem o poder de mudar uma vida”. Para isso, é preciso que “o aluno tome em suas mãos o que aprendeu e passe a operar com aquilo. Não basta que ele fique apenas com o conteúdo ensinado. É preciso que ele estabeleça um saber a respeito do que foi ensinado.” (MRECH, 1999, p. 8).

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

#### 4.4.5 Segmento 5: **P** revela a importância de o professor conversar *com* os alunos (2016, **P** está com 13 anos de idade e frequentava o 7º ano do EF)

No segmento 4, da primeira categoria, **P** dizia não gostar de Português. Seu boletim do 5º ano, conforme visto anteriormente, demonstra que suas notas, tanto nessa disciplina, quanto em Matemática, História e Ciências estão, em sua maioria, abaixo da média (6,0). Na

---

<sup>55</sup> DELEUZE, 1988-1989. Fragmento da entrevista “O Abecedário de Gilles Deleuze”, seção “P de Professor”. Disponível em: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>.

entrevista realizada, em 2016, quando **P** cursava o 7º ano, ele parecia ter mudado de ideia sobre aprender Português e demonstrava certa empolgação ao falar das outras disciplinas, contempladas agora como suas preferidas. Vejamos:

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

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

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

Da mesma forma que a professora de História, a professora de Português também é citada por **P** como alguém que conseguiu fazer a diferença em sala de aula e despertar o seu desejo pelo aprendizado. Nos turnos 16 e 18, **P** deixa claros os motivos pelos quais essa docente é uma de suas preferidas: “ela conversa bastante com os alunos” (turno 16); “Ela

conversa, assim, ela conversa, tipo fala de coisas interessantes” (turno 18). Aqui, novamente, podemos pressupor que ‘essa conversa’ não se refere apenas a conteúdos repetitivos e maçantes, pois a conversa não parte somente da professora aos alunos, mas *com* os alunos. Isso faz toda a diferença na conquista de alunos, tanto no desenvolvimento do afeto pelo professor quanto pelo conteúdo que ele ensina, conforme já destacado anteriormente.

A respeito de falar *com* os alunos e não *para* os alunos, Freire (2002, p. 127) enfatiza que “não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a falar *com* eles”. Além disso, “quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, *responda*.” (FREIRE, 2002, p. 132, grifo do autor). Mais adiante, esse educador insiste que “o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala.” (FREIRE, 2002, p. 132). Por isso, “ensinar é sempre uma aventura com a fala, e falar é sempre uma aventura de poder; no espaço da fala não há nenhuma segurança, nenhuma inocência.” (PEREIRA, 1994, p. 208).

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

Em um dos depoimentos da professora de Português, ela relata uma de suas estratégias para conversar com **P**: “Ele sempre é o último a sair da sala e ficava me esperando, sempre me **contando** alguma coisa. Eu procurava, assim, dar atenção pra ele. Eu sempre perguntava da casa, tudo, da mãe, como que era com ele, se estava tudo bem.” (Prof. P, 2017).

Essa docente, em meio a tantos compromissos e responsabilidades, encontrou um tempo para o diálogo com **P**. Por isso, ela consegue descrever esse aluno com tanta riqueza de detalhes, pois ela conhece além daquilo que ele é ou faz em sala de aula, porque ele tem o privilégio da *fala*. Cabe-nos, contudo, ressaltar que o fato dessas docentes, a professora de

História e de Português, lecionarem disciplinas específicas, elas conviveram muito menos tempo com **P** do que as professoras do EF, do 1º ao 5º ano, que passaram quatro horas diárias, durante um ano ou mais com esse aluno.

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

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

Nessa direção, e para concluirmos esta etapa, queremos frisar a importância e urgência de se pensarem políticas públicas de educação que (re)pensem a inclusão escolar desse grupo tão singular - tanto dos filhos ouvintes de pais surdos, como daqueles com AH/S. Constantemente, nos indignamos ao falar dos traumas e sofrimentos causados aos surdos, por mais de um século, ao se tentar empregar a metodologia oralista – que deslumbrava o desenvolvimento da fala do surdo, desconsiderando que o ensino e aprendizagem desse aluno só poderia ocorrer por meio de sua própria língua, a LS. No entanto, não percebemos que estamos recaindo na mesma falha. Só que, dessa vez, com a educação dos filhos dos surdos. Não podemos deixar passar um século inteiro para nos darmos conta de que as singularidades linguísticas e culturais dessas crianças, filhas de pais surdos, precisam ser consideradas no ambiente escolar, uma vez que elas podem, de alguma forma, afetar o desenvolvimento biopsicossocial desses sujeitos.

Já em relação aos alunos com AH/S, entendemos que, apesar de existirem políticas públicas de inclusão, destinadas a essa população, há uma dificuldade implícita dentro das

salas de aula no que tange à identificação e às estratégias metodológicas diferenciadas para atender esses educandos. Ressaltamos que, independentemente, dessas famílias, que têm filhos com AH/S, serem compostas por pais surdos ou ouvintes, elas dependem “de sistemas de ensino esclarecidos e desejosos de transformar práticas pedagógicas tradicionais e cristalizadas em concepções de igualdade de desempenho, em lugares de aprendizagem significativa, de prazer e alegria.” (FLEITH, 2007, p. 58).

Para isso, há uma grande necessidade de refletirmos como nos comprometermos com uma formação humana, apoiada em um efetivo diálogo com o aluno e sua família. Afinal de contas, estamos diante de possibilidades ou paradoxos? Abordar e discutir esta temática nos cursos de formação de professores parece-nos fundamentalmente relevante. Assim, acreditamos que o debate precisa ser mais enfático, nesse sentido, e os cursos de formação de professores precisam refinar essa discussão dentro das disciplinas responsáveis pela educação especial e inclusão que compõe as novas grades curriculares dos cursos de licenciatura, conforme definido pela Resolução nº 02/2015. E a formação continuada precisa ganhar novos rumos, ou seja, escutar as reivindicações dos docentes em relação aos desafios com que eles se deparam no dia a dia, em salas de aula, para tentar buscar, em conjunto, meios de tornar a tarefa do professor e sua relação com o ensino mais ‘alegre’ e, assim sendo, desenvolver aprendizagens mais significativas que despertem o prazer, o desejo e também a ‘alegria’ de todos os alunos, conforme desejado pelo nosso sujeito **P**.

## HORIZONTES DA PESQUISA

Ao finalizarmos essa pesquisa, queremos destacar que nossos resultados revelam inúmeros paradoxos em torno do percurso escolar de **P**. Um dos principais empecilhos, que provocou os entraves no processo de ensino e aprendizagem desse aluno, foi o fato de a comunidade escolar, principalmente da I1, não conseguir identificar suas AH/S e tomar ciência do contexto multilinguístico em que **P** estava exposto em seu âmbito familiar.

Apesar de existirem relatórios psicológicos destacando o potencial de **P**, como um aluno ‘MUITO ACIMA’ da média, ele passou cinco anos na escola com rótulo de aluno problema e com dificuldades de aprendizagem. Com isso, **P** desenvolveu repúdio, revolta e um total desinteresse pelos estudos ao ter que, diariamente, (re)ver conteúdos que, em sua visão, eram ‘simples’, fáceis, uma vez que ele preferia ser desafiado por coisas mais interessantes e que estavam além daquilo que o currículo trazia para o ano de escolarização que ele frequentava.

Dessa forma, ao se recusar a repetir as mesmas atividades diariamente, uma vez que elas não aguçavam seu interesse, a escola começou a enxergar essa recusa como uma forma de indisciplina e rebeldia. Assim, a relação professor/aluno, principalmente no 4º e no 5º anos, foi tornando-se cada vez mais conflituosa, fazendo com que o aluno fosse encaminhado, no 5º ano, à SR, com a finalidade, principal, de minimizar o trabalho do professor em sala de aula e não para desenvolver suas habilidades.

No decorrer desse percurso, **P** desenvolveu um desprazer pelos estudos, pois, assim como todos nós, ele constitui-se como um sujeito desejante que teve seu desejo reprimido, uma vez que o que a escola tentava lhe ensinar não estava no nível que ele gostaria que estivesse, ou seja, ele não era desafiado como gostaria.

A I1, onde **P** passou cinco anos de sua infância, não o conhecia em sua essência intelectual, cultural e linguística. Esse desconhecimento é notório dentro dos depoimentos dos profissionais, das atas de conselho de classe, dos relatórios psicológicos, dos pareceres, dos boletins e das diversas queixas trazidas à família de **P**. E se a escola não conhece **P**, não conhece também os demais alunos. Algumas escolas, portanto, conhecem um aglomerado de crianças, mas nenhuma em sua individualidade, em seu jeito singular de ser, de pensar, de desejar, de agir.

Nesse contexto, compreendemos que algumas instituições de ensino procuram um modelo específico de aluno que se encaixe em uma ‘forma’ e não produza nenhum tipo de desafio ao professor. Se esse aluno não se adequar à ‘forma’, a escola luta com todas as suas

(im)possíveis estratégias de fazê-lo entrar nessa ‘forma robotizadora’ e nela permanecer até o término de sua escolaridade.

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

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

Com a velocidade incrível de informação, algumas escolas não estão aptas para lidar com os meios quanto mais com os extremos. A educação ainda é pensada como algo linear, sem dinamicidade, parada no tempo. É preciso um novo jeito de visualizar e lidar com a educação. Uma educação realmente voltada para o sujeito, de forma que esse sujeito, ao ser transformado pela educação, consiga por meio de suas ações, transformar a própria educação. Isso é a dinamicidade do processo de ensino e aprendizagem, resultado da velocidade de informações em que vivemos na atualidade. Alunos que aprendem mais rápido podem auxiliar outros alunos, colaborando com o professor e com ele próprio, ao desenvolver seu senso de altruísmo.

Diante desse panorama, podemos concluir que há, na atualidade, escolas ‘tecnologizadas’ e arejadas, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, que continuam reproduzindo o modelo de escolas de séculos passados. Ou seja, a escola do século XXI, apesar de seu revestimento tecnológico moderno, continua ‘acessando’ apenas o giz e o apagador. Assim, há dois mundos completamente distintos em que o aluno precisa participar – seu mundo em casa, com o computador, a internet, o celular etc., e o mundo da escola com o quadro, o giz, o caderno e a caneta. Dessa forma, esses dois mundos, ao invés de se

complementarem e dialogarem, eles se repelem, entram em conflito. Essas escolas, paradas no tempo, não são capazes de despertar alegria e fazer com que os alunos sintam prazer de delas participarem.

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

Uma escola desinformada, sobre às necessidades de seus educandos, além de desenvolver repúdio no aluno, em relação aos estudos, provoca sérios danos à família desse aluno. As queixas dos docentes, da I1, fizeram com que **P** fosse severamente punido pelo seu avô em casa. E isso certamente ficará registrado na mente e na vida desse sujeito por longos anos. Tudo isso trouxe conflitos familiares e ocasionaram profunda tristeza à mãe de **P**, a qual não sabia como ajudar o filho a superar tais dificuldades, visto que ele sempre afirmava que já sabia todos aqueles conteúdos e estava cansado de repetir sempre a mesma coisa.

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

Em contra partida, à visão dos docentes da I1 sobre **P**, como um aluno ‘problema’, os professores da I2 visualizam-no como um aluno prodígio, exemplo em sala de aula pelo seu excessivo conhecimento, disciplina, participação e notas elevadas. Essa instituição o

encaminha à OBMP, em 2016 e em 2018, na qual **P** recebeu medalha e bolsa de estudos por seu alto nível de desempenho. A partir dos incentivos e desafios a que **P** foi exposto, ele define essa escola como um lugar ‘mais alegre’. As conversações e diálogos dos docentes *com P* e *com* seus colegas, em sala de aula e fora dela, desenvolveram em **P** também o prazer de estudar as disciplinas desses profissionais e de frequentar essa escola.

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

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

Na Psicanálise, conforme vimos, a fala se constitui como um dos principais meios de o analista chegar ao inconsciente do paciente. Para isso, o analista se coloca inteiramente à escuta do analisante. Este coloca o analista na posição de Sujeito Suposto Saber, acreditando que o analista tudo sabe sobre sua dor, seu sofrimento e, portanto, poderá lhe trazer a cura. Analogicamente, o professor ocupa essa mesma função, o seja, ele se torna o Sujeito Suposto Saber na visão do aluno. No entanto, diferentemente da análise, a fala do aluno não tem a mesma importância, por isso, nem sempre é levada em consideração. Neste sentido, não se

estabelece uma relação de confiança, pois o professor não conhece seu aluno em toda sua dimensão. O aluno, por sua vez, se decepçiona ao colocar o professor na posição de Sujeito Suposto Saber, uma vez que as estratégias metodológicas utilizadas pelo docente não alcançam o seu desejo pelo saber. Com isso, a aprendizagem, objetivo único do professor, não é concretizada. Isso gera sérios conflitos e um profundo distanciamento entre educador, educando e família.

Por este viés, acreditamos que a Psicanálise pode oferecer elementos importantes que merecem reflexões e um outro olhar para a educação. Um olhar não tão narcísico, não tão etnocêntrico, mas que propicie um escutar aquilo que se tem para dizer com cumplicidade, ternura, afeto, compreensão e respeito. E nesse escutar, espera-se que o professor entenda que não se pode tentar dividir o aluno em partes para trabalhar apenas com a cognição, como se o aluno pudesse deixar as outras partes em casa.

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

Aparar essas arestas, torna-se essencial para minimizar as barreiras entre a comunidade escolar e os pais surdos. É na aproximação entre as partes que se oferece condições de os docentes (re)conhecerem as singularidades linguísticas e culturais, que permeiam a vida de alunos ouvintes, filhos de pais surdos. E, em contra partida, oferece-se também oportunidade de os pais (re)conhecerem os desafios enfrentados, tanto pelos docentes quanto pelos seus filhos, podendo, dessa forma, contribuir de forma mais direta e efetiva na educação de seus filhos.

Para tanto, o professor também necessita ser ouvido ou se fazer ouvir para que, por meio de sua fala, ele consiga se autoconhecer e (re)conhecer a sua posição em relação ao Outro. E desta forma, compreender a importância impregnada no ato de falar *com* e não *para*, ou seja, ouvir-se e, principalmente, ouvir o outro.

A Psicanálise, em nossa visão, pode oferecer conceitos que vão ao encontro daquilo que o educador necessita para entender sua posição e a posição do educando no processo de

construção do conhecimento. Contudo, é a própria educação que tem que encontrar mecanismos para (re)pensar o que vem sendo feito, ou seja: quem e como se está formando? Que marcas são deixadas no aluno quando ele conclui as etapas de sua escolarização? Quais mudanças e transformações a escola proporcionou na vida de cada estudante?

É nessa direção que subscrevemos a defesa desta tese, ou seja, de que algumas estratégias utilizadas pela Psicanálise, bem como a fala, à disposição para uma escuta detalhada, sensível cabem perfeitamente para a escola, principalmente no que tange aos alunos com condições peculiares de aprendizagem. O professor precisa ouvir com atenção e entusiasmo a história do aluno e seus desejos de aprender determinados conteúdos escolares. Adentrar sua cultura, conectar-se com o aluno, colocar-se na escuta, constituem-se em um dos principais meios de aproximar educador e educando e, por meio dessa relação dialógica, construir o conhecimento.

Apresentar, problematizar e discutir esses aspectos com a comunidade escolar pode ser uma iniciativa importante para que os professores busquem identificar esses alunos em suas aulas e desenvolvam estratégias eficazes e mais inclusivas.

Em relação aos alunos ouvintes, filhos de pais surdos, os quais vivenciam uma cultura familiar distinta daquela das crianças que têm pais ouvintes, mostra-se fundamental que a escolaridade desses sujeitos seja discutida, também, na disciplina de Libras de todas as IES para que, ao se depararem com esses alunos, os futuros docentes consigam articular teorias e práticas no que se refere à alfabetização desses sujeitos. Outra sugestão seria promover encontros/grupos de estudos entre os filhos e filhas de pais surdos para que os mesmos possam trocar experiências e juntos superarem os desafios, compartilharem as alegrias que se deparam durante o dia a dia com os pais surdos, com a comunidade escolar e também com a sociedade. No capítulo II, pudemos observar que esses encontros entre os filhos de surdos já ocorrem, entretanto, sempre em cidades muito distantes, o que culmina em dificuldades para nossa região participar.

Já, para o aluno com AH/S, deixamos como sugestão que as disciplinas direcionadas à educação especial e inclusiva, inseridas nas novas propostas pedagógicas dos cursos de formação de professores – discutam com os futuros docentes, de forma mais aprofundada, procedimentos para identificar, encaminhar e desenvolver estratégias que estimulem as habilidades desse discente, para que ele não desenvolva repúdio pela escola, ao precisar camuflar seu potencial e enfrentar desafios, conforme vimos, no decorrer do percurso escolar de **P**.

Colocaremos, aqui, um ponto para finalizar esta tese, mas não a pesquisa, pois ainda restam muitos outros aspectos a serem abordados sobre os filhos ouvintes de pais surdos e também sobre aqueles que apresentam AH/S. E nossa tarefa, portanto, não se finda aqui, temos, a partir de nossos achados, o dever e o compromisso de, juntamente, com todos os participantes da pesquisa, de ambas as instituições, discutir sobre esses resultados a fim de que possamos chegar a um ideal de escola que **P** e, certamente, outros(as) alunos(as) brasileiros(as) desejam: uma escola mais alegre.

Nesse sentido, entendemos que as reflexões aqui apresentadas, não só fazem parte do nosso exercício intelectual de nos assumirmos, em nossa intelectualidade, mas é imbuída do desejo de contribuir para adensar o debate sobre Outra Escola, mais que possível, necessária. Uma Escola que busque assumir suas contradições e superá-las com vistas a sua ressignificação como espaço/tempo para a promoção de desenvolvimento humano, assentada no diálogo, no falar e ouvir, podendo, dessa forma, assumir-se como lugar para Outro Aprender. Assim, animados pelos nossos desejos de docência, precisamos criar um lugar, um espaço para que nossos alunos também possam (re)descobrir os seus desejos e desejosos por uma prazerosa e ‘alegre’ escolarização, juntos sigamos na caminhada escolar.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: jun. 2018.
- ALENCAR, E. M. L. S. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 19 ago. 2017.
- ANDRADE, P. R. *Identidade de filhos ouvintes quando os pais são surdos: uma abordagem sociológica sobre o processo de socialização* Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, 2011.
- ALVES, R. *O desejo de ensinar e a arte de aprender*. Campinas: Fundação Educar DPaschoal, 2004.
- AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v.24, n.2, July/Dec. 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000200011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011). Acesso em: 12 jun. 2017.
- BACCON, A. L. P. *O professor como um lugar: um modelo para análise da regência de classe*. 164p. 2005. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Um ensino para chamar de seu: uma questão de estilo*. 155p. 2011. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, 2011.
- BACHELARD, G. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. Disponível em: <http://www.academia.edu>. Acesso em: 26 jun. 2016.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BISHOP, M.; HICKS, S. L. *Hearing, mother father deaf: hearing people in deaf families*. Wahington, D. C.: Gallaudet University Press, 2008.
- BULL, T. H. Deaf Family Issues: CODAS and Identity. Web. 20 Oct. 2013. Disponível em: <http://portal.codaukireland.co.uk>. Acesso em: 9 mar. 2018.
- BOTH, W. C. Para aperfeiçoar o espaço de orientação e os encontros com seu(a) orientador(a). In: BOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. *A arte de Pesquisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 257-258.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva; Recensão de Ana Paula Rosendo. Ed. Vega, Lisboa, s.d., 302 p. Covilhã, 2009.

\_\_\_\_\_. **Os Herdeiros:** os estudantes e a cultura. 1. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

BORGES, E. F.V.; STREIECHEN, E. M. S. Interfaces entre a abordagem complexa e o bilinguismo multidimensional na educação de surdos. In: SILVA, W. M.; BORGES, E.F.V. (Org.). *Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: CRV, 2016.

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB 2/2001. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 25 abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 5.296 de 2 de dezembro de 2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 de dezembro de 2004; 183º da Independência e 116º da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm) Acesso em: 20 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 22 dez. 2005.

\_\_\_\_\_. *Relatório do grupo de trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a política linguística de educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SECADI, 2014.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 2*, de 1º julho de 2015. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2015. Disponível em: <<http://www.pronacampo.mec.gov.br>> Acesso em: 22 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP, Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, Brasília, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm) > . Acesso em: 04 jul. 2018.

BRAUER, J. F. O outro em Lacan: Conseqüências clínicas. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 5, n.1/2, p. 309-333, 1994.

CANDAU, V. M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria. *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARVALHO, R. E. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

\_\_\_\_\_. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CODA BRASIL. Children of Deaf Adults. *Encontro Nacional de Codas*. 2018. Disponível em: <http://codabrasil.blogspot.com/2018/05/vi-encontro-nacional-de-codas.html>. Acesso em: 17 set. 2018.

COMENIUS. J. A. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

COUTO, M. *Os sete sapatos sujos: Oração de Sapiência*. Vertical nº 781, 782, 783, março, 2005. Disponível em: <http://www.ufrgs.br>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

CRUZ, G. C.; SCHNECKENBERG, M.; TASSA, K. O. M.; CHAVES, L. Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. *Educar Revista*, v. 42, p. 229-243, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. *Educar em Revista*, n. 52, p. 257-273, 2014. Disponível em: <http://www.ojs3sl.ufpr.br>>. Acesso: 10 ago. 2017.

CRUZ, G. C.; TASSA, K. O. M. E. Inclusão e diferença na escola: o legado da formação de professores de educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Online)*, v. 36, p. 5877-5890, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

CRUZ, G. C.; SCHNECKENBERG, M.; TASSA, K. M. E.; CAETANO, J. J.; STEFENON, D. L.; CIRINO, R. M. B.; CAMPOS, J. A. Formação docente para atuação em contextos inclusivos: licenciaturas em diálogo(?). *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 2, p. 69-82, 2015. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

DELEUZE, G. *Conversações*, 1972-1990. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. *L'abécédaire de Gilles Deleuze*. Entrevista feita por Claire Parnet, filmada e dirigida por Pierre-André Boutang. Paris: Vidéo Éditions Montparnasse, 1996.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka*: Por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977. Disponível em: <https://meujazz.files.wordpress.com/2013/09/deleuze-e-guattari-kafka-por-uma-literatura-menor.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2017.

DEMARCHI, T. A. *Princípios que norteiam a formação inicial de professores nas Universidades de Helsinque e Jyväskylä – Finlândia*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2015. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

DAVYDOV, V. V. *Problemas do Ensino Desenvolvimental: A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia*. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. 1988. Disponível em: <<http://professor.ucg.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Davydov%20Text%20completo%202009%20jun.doc>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. 3.ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979.

\_\_\_\_\_. Plan of organization of the university primary school. In: Southern Illinois University. *Early works of John Dewey*, v 5. Carbondale: Southern Illinois University Press. (Collected works of John Dewey). p. 224-243, 1895.

DIAS, A. M. O ensino de filosofia e sua implicação ética. In: SEMANA ACADÊMICA DE FILOSOFIA DA UNIOESTE, XVI., 10 a 14 de junho de 2013. Disponível em: <<http://projetos.unioeste.br>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*: com um estudo da obra de Durkheim pelo Prof. Paul Fauconnet. Tradução do Prof. Lourenço Filho. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

EMMOREY, K.; BORINSTEIN, H. B.; THOMPSON, R.; GOLLAN, Tamar H. Bimodal bilingualism. *Bilingualism: language and cognition*, v. 11, n. 1, p. 43-62, 2008.

EMMOREY, K.; LUK, G.; PYERS, J.E. & BIALYSTOK, E. The source of enhanced cognitive control in bilinguals: Evidence from bimodal bilinguals. *Psychological Science*, v.19, n. 12, p. 1201-1206, 2008. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov>>. Acesso em: 27 mai. 2018.

ESTEBAN, M. P. S. O Rigor científico na pesquisa qualitativa. In: ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação*: fundamentos e tradições. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977, p. 214.

FERREIRA, N. S. C. Gestão Democrática da educação para uma Formação Humana: conceitos e possibilidades. *Em Aberto, Brasília*, v. 17, n. 72, p. 167-177, fev./jun. 2000. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

FERNANDES, S. *Comunicação em Língua Brasileira de Sinais-Libras*. 2.ed. Curitiba: UFPR, 2012.

FERREIRA, A. C.; ROSSO, A. J. Estrutura das Representações Sociais: dos alunos do 9º ano sobre a indisciplina. *Psic. da Ed.*, São Paulo, v.37, p. 15-29, 2013.

FINATO, A. A Identificação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação pelo professor do Ensino Regular e as Habilidades Matemáticas. *Caderno Pedagógico*. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Secretaria da Educação do Estado do Paraná. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2014.

FLEITH, D. S. (Org.) *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*: volume 3: o aluno e a família / organização: Denise de Souza Fleith. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Especial, 2007.

FONSECA, C. *Quando cada caso NÃO é um caso*. Pesquisa etnográfica e educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu. Anais... Caxambu: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, set. 1998.

FORBES, J. F. *Aprendendo a Desaprender*. São Paulo, 07 de abr. 2004. Disponível em: <<http://www.jorgeforbes.com.br>>. Acesso em: 17 out. 2016.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREUD, S. Sobre o narcisismo: uma introdução (1914). In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FREUD, Sigmund. Prefácio à “Juventude Desorientada” de Aichhorn. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. v. 19. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, S. (1909). Análise de uma fobia em um menino de cinco anos de idade. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Volume X. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n.2, jul./dez. 2002.

GLAT, R.; SANTOS, M. P.; SOUSA, L. P. F.; XAVIER, K. R. Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. *Anais...* Recife/PE, 2006. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br>> Acesso em: 16 mai. 2016.

GIROUX, H. *Teoria Crítica e resistência em educação*: para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOBBATO, G. G. Transferência: Amor Ao Saber. *Ágora*, v. IV, n. 1, p. 103-114, jan/jun 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 07 mai. 2017.

GOFFMAN, E. *Estigma*: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2004.

GOMES-KELLY, R. E. O. *Parece, mas não é! Algumas diferenças entre a Psicologia e a Psicanálise*. Clínica Persona de Saúde Física e Mental LTDA. Psicologia, Psicanálise, Fisioterapia e Pilates. 2004. Disponível em: <<https://clinicapersonaitabuna.com>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

GONÇALVES, L. Gestuar e Ouvir: Divergências e Convergências entre os CODA licenciados em Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa e os não-CODA licenciados em Língua Gestual Portuguesa. *Exedra*, ESEC, 2012. Disponível em: <<http://www.exedrajournal.com>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa e subjetividade*: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010.

GURJÃO, M. M. *Aquisição da linguagem oral e de sinais por uma criança ouvinte filha de pais surdos*: conhecendo caminhos. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2013.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HADJIKAKOU, K.; HADJIDEMETRI, E.; KONIDARI, M.; NICOLAOU, N. The Experiences of Cypriot Hearing Adults With Deaf Parents in Family, School, and Society. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14:4 Fall 2009. Disponível em: <<http://jdsde.oxfordjournals.org>>. Acesso em: 09 abr. 2017.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

INGLES, M. A. *As políticas educacionais inclusivas e a formação de professores para a inclusão no curso de licenciatura em Letras/Português da UNICENTRO/Irati* Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati – PR, 2015.

KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

KANTO, L.; LAAKSO, M.L; HUTTUNEN, K. Differentiation in language and gesture use during early bilingual development of hearing children of deaf parentes. *Language and Cognition*, v. 18, p. 769-788, 2015. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org>>. Acesso em: 5 mar. 2018.

KUPFER, M. C. M. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1999.

\_\_\_\_\_. Uma educação para o sujeito. In: \_\_\_\_\_. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2000.

KUPFER, M. C. M.; COSTA, B. H. RODRIGUES; CÉSARIS, D M.; CARDOSO, F. F.; ORNELLAS, M. de L.; BASTOS, M. B.; CROCHIK, N.; PALHARES, O. A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980. *Estilos da Clínica*, v. 15, n. 2, p. 284-305, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

LACAN, J. *Escritos*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

\_\_\_\_\_. *O Seminário. Livro 20: Mais, ainda*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. *O seminário, livro 7: A ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

\_\_\_\_\_. *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, mai./ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 mai. 2017.

LANE, H. *A máscara da Benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Tradução de Cristina Reis. Coleção: Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget - Divisão Editorial, 1992.

LAZZARINI, E. R. *Emergência do narcisismo na cultura e na clínica psicanalítica contemporânea: novos rumos, reiteradas questões*. 194f. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília. 2006.

LEMKE, A. S. T.; SEVIGNANI, L.L. *Fragmentos de um estágio amoroso: fugas simbolistas e fugas parnasianas*. (Relatório de Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II). Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, n.27, p. 5-24, set./dez. 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAIRESSE, C. P. P. G. A Formação de educadores e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular: intersecções necessárias. In: STAHL SCHMIDT, A. P. M.; HOPPE, M. M. W.; SILVEIRA, V. F. *Temas contemporâneos de psicanálise e educação*. São Leopoldo: Oikos, 2014.

MARTINS, C.S.R. *A identificação do aluno com potencial para Altas Habilidades/Superdotação no Sistema Educacional Adventista de Manaus*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus/AM, 2006.

MARTINS, A. C. S.; ALENCAR, E. S. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 31-46, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br>>. Acesso em: 22 mai. 2018.

MARTINS, B. A.; PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M. Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis? *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 561-568, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. Teses sobre Feuerbach. In: \_\_\_\_\_. *A ideologia alemã e outros escritos*. Primeira Parte. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – REVEL*, v. 3, n. 5, ago. 2005. Disponível em: <<https://www.revel.inf.br>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

MELO, A. V. S. de. Children of deaf adults: CODAS em Sergipe. *Revista Interfaces Científicas – Educação*, Aracaju, v. 3, n. 3, p. 85-91, jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

MIRANDA, S. F. O “cotidiano” e a “crítica”: uma análise do preconceito sob dois posicionamentos teóricos. *Psic. Rev.*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 45-58, 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br>>. Acesso em: 16 mai. 2017.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise Textual Discursiva*. 3.ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e culturas(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de educação*, n. 23. mai./jun./jul./ago., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

\_\_\_\_\_. *Rumo ao abismo? Ensaio sobre o destino da humanidade*. Tradução de Edgar de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento complexo*. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOROE, N. *The Experiences of Hearing Young-Adults Growing Up In Deaf-Parented Families in Gauteng*. Dissertação – University of the Witwatersrand, Johannesburg, 2013.

MRECH, L. M. *Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999.

\_\_\_\_\_. Mas, afinal, o que é educar? In: MRECH, L. M (Org). *O impacto da Psicanálise na educação*. São Paulo: Avercamp, 2005.

NARANJO, C. Encontro de Educadores: da queixa à criatividade. In: *Conferência no Colégio Dante Alighieri de São Paulo*. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://encontrodeeducadores.com.br>>. Acesso em: 26 dez. 2015.

NEVES, B. C. *Narrativas de crianças bilíngues bimodais*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. In: *Conferência no Sindicato dos Professores de São Paulo*. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.sinprosp.org.br>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores: contextos, sentido e práticas*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE – EDUCERE, 4., 2017, Curitiba. *Palestra...*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica de Curitiba / PR, 28 e 31 de agosto de 2017.

NUNES. T.; CARRAHER, DAVID, W.; SCHLIEMANN, D. Na vida, dez; na escola, zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. In: \_\_\_\_\_. *Na vida, dez; na escola, zero*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em Educação? *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 263-272, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 26 dez. 2015.

OITO COISAS que aprendi com a educação na Finlândia. 2015. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2015-08-12/oito-coisas-que-aprendi-com-a-educacao-na-finlandia.html>. Acesso em: 1 mar. 2017.

OLIVEIRA, R. de. Globalismo e imigração: espaço de dinamização cultural das identidades argentinas. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de Oliveira (Org.). *Arte, educação e cultura*. Santa Maria: UFSM, 2007.

PACHECO, J.; PACHECO, M. F. *Diálogos com a escola da ponte*. Petrópolis: Vozes, 2014.

PACHECO, J. *Procurem nas escolas professores que ainda não tenham morrido*. Entrevista. 03 de abril de 2017. Notícias Magazine. Portugal. Entrevista concedida à Sara Dias de Oliveira. Disponível em: <<http://www.noticiasmagazine.pt>>. Acesso em: 9 abr. 2017.

PARANÁ. *Instrução nº 016/08*. Sala de Recursos, na área de Altas Habilidades /Superdotação para a Educação Básica. Secretaria de Estado da educação. Superintendência de Estado da educação, 2008. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. *Instrução n.º 020/2010*. Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual. SUED/SEED, 2010. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. *Instrução n.º 016/2011*. Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, na educação Básica. SUED/SEED, 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. *Instrução n.º 010/2014*. Autorização de salas de apoio à aprendizagem. SUED/SEED, 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. *Instrução n.º 08/2016*. Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez, SUED/SEED, 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br>>. Acesso em 16 abr. 2017.

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R.C.G. Educação Física Adaptada: Introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. *Atividade Física Adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais*. 2. ed. rev. e ampl. Barueri-SP: Manole, 2008.

PEREIRA, O. R. *Nascidos no silêncio: as relações entre filhos ouvintes e pais surdos na educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo - Faculdades de Humanidades e Direito. São Bernardo do Campo, 2013.

PEREIRA, M. Rosane. A transferência na relação ensinante. In: APPOA. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.

PEREIRA, M. Ricardo. Subversão docente: ou para além da “realidade do aluno”. In: MRECH, L. M. (Org.). *O impacto da Psicanálise na Educação*. p. 93-116. São Paulo: Avercamp, 2005.

\_\_\_\_\_. Os Profissionais do Impossível. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 485-499, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/edu>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

PERLIN, G.T.T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PYERS, J.; EMMOREY, K. The face of bimodal bilingualism: Grammatical markers in American Sign Language are produced when bilinguals speak to English monolinguals. *Psychological Science*, v.19, p. 531-535, 2008. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

PIRES, C. L. O intérprete de Libras: um olhar sobre a prática profissional. *Seminário Desafios para o Próximo Milênio*, Rio de Janeiro – 19 a 20 de setembro de 2000 – INES, p.85-86. Disponível em: <<http://docplayer.com.br>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

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

\_\_\_\_\_. Aquisição das línguas de sinais. In: QUADROS, R. M. de.; STUMPF, M. R. *Estudos surdos IV*. (Org.). Petrópolis: Arara Azul, 2009.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

QUADROS, R. M. de; MASUTTI, M. CODAs brasileiros: Libras e Português em zonas de contato. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 238-266.

\_\_\_\_\_. Políticas linguísticas: língua de sinais e educação de surdos. In: BIDARRA, J.; MARTINS, T. A.; SEIDE, M. S. (Orgs). *Entre a Libras e o Português: desafios face ao bilinguismo*. Londrina: EDUEL, 2016. 183p.

\_\_\_\_\_. *Língua de herança: língua brasileira de sinais*. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUINET, A. *O estilo, o analista e a escola*. Disponível em: <<http://www.etatsgeneraux-psychanalyse.net>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. De Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RECH, A. J. D. *Estudo de caso de uma criança com características de altas habilidades: problematizando questões referentes à inclusão escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S. N. (Orgs.). *Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais*. Santa Maria: EDUSFM, 2005.

RODRIGUES, S. S. Demanda e desejo em psicanálise. *Psicologia.com.pt*. 2008. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de psicanálise*. Tradução de Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Supervisão da edição brasileira: Marco Antonio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SALLES, L. M. F.; SILVA, J. M. A. P. Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. *Cadernos de Educação*, FAE/PPGE/UFPEL, Pelotas, v.30, p. 149-166, jan./jun. 2008.

SANTOS, J. M. S. *A transferência no processo pedagógico: quando fenômenos subjetivos interferem na relação de ensino aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SANTOS, F. M. A. dos. *O processo de aprendizagem da escrita do português por surdos: singularidades e estratégias facilitadoras*. Inventário (Universidade Federal da Bahia. Online), v. 8, p. 1-16, 2011. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

SANTOS, G. B. Usos e limites da docência como profissão. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, 2013.

SANTOS, V. M. dos. Para pensar o campo científico e educacional: mulheres, educação e letras no século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 58, 2014.

SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Cia. das Letras, 2008.

SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, M. M. *Codas Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais Brasileira: percurso para o profissionalismo*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2016.

SILVA, T. T. da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Identidade e diferença: impertinências. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 22 mai. 2017.

SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. (Orgs.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, L. C. *Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica*. 284 f. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SKLIAR, C.; QUADROS, R. M. de. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v.5, n. 9, p. 32-51, 2000.

SOUSA, A. N. de; QUADROS, R. M. de. Uma análise do fenômeno “alternância de línguas” na fala de bilíngues intermodais (Libras e Português). *ReVEL*, v. 10, n. 19, p. 327-346, 2012. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br>>. Acesso em: 03 out. 2016.

SOUSA SANTOS, B. Por uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 48, p. 11-32, jun. 1997.

\_\_\_\_\_. A construção multicultural da igualdade e da diferença. *Oficina do Centro de Estudos Sociais - CES*, Coimbra, n. 35, 1999. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt>>. Acesso em: 12 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: \_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 187-233.

SOUSA, J. R. S. C. Crescer bilíngue: As crianças ouvintes filhas de pais surdos. *Exedra Revista Científica*. ESEC. Português: Investigação e Ensino. Número temático – dezembro, 2012. Disponível em: <<http://www.exedrajournal.com>>. Acesso em: 03 out. 2016.

SOUZA, J. C. F. *Intérpretes Cotas: Construção de identidades*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

STAHLSCHMIDT, A. P. M.; HOPPE, M. M. W.; SILVEIRA, V. F. *Temas contemporâneos de psicanálise e educação*. São Leopoldo: Oikos, 2014.

STOKOE, W. C.; CASTERLINE, D. C.; CRONEBERG, C. G. *A dictionary of American Sign language and linguistic principles*. Silver Spring, Md: Listok Press, 1976.

STREIECHEN, E. M. *LIBRAS: aprender está em suas mãos*. 2.ed. Curitiba: CRV, 2017.

\_\_\_\_\_. *A aquisição da Libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda em um contexto multilinguístico: um estudo de caso*. 130f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, 2014.

STREIECHEN, E. M.; CRUZ, G. C.; KRAUSE-LEMKE, C. Ouvintes e surdos, em casa e na escola: algumas intersecções (possíveis?). In: OLIVEIRA, J. P.; ANTOSZCZYSZEN, S.; SORIANO, K. R. *Educação Especial: desenvolvimento infantil e processos educativos*. Curitiba: CRV, 2015.

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

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: <<http://anped.tempsite.ws>>. Acesso em: 6 mai. 2017.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNESCO, *Declaração de Salamanca* (1994). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 out. 2016.

VALLE, L. do. *Os enigmas da Educação: A paideia democrática entre Platão e Castoriadis*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VALORE, L. A. Contribuições da psicologia institucional ao exercício da autonomia na escola. In: SILVEIRA, A. F. et al. *Cidadania e participação social*. Porto Alegre: ABRAPSOSUL, 1999. p.119-128.

VASQUES, C. K. Um estrangeiro entre nós, Psicanálise e Educação Especial: diálogos em torno da inclusão de crianças que vivem impasses em sua constituição psíquica. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 9, p. 25-36, 2007.

VEIGA-NETO, A. Incluir para saber. Saber para excluir. *Pro-posições*, v. 12, n. 2-3, p. 35-36, jul./nov. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. *Revista Educação*

*Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 581-610, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 10 jul. 2018.

VITORELLO, M. A. Desejo e ato: a chama-do-professor. In: STAHLSCHEMIDT, A. P. M.; HOPPE, M. M. W.; SILVEIRA, V. F. *Temas contemporâneos de psicanálise e educação*. São Leopoldo: Oikos, 2014.

VOLTOLINI, R. *Educação e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

WERNECK, H. *Se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata*. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WRIGLEY, O. *The politics of Deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZIMMER, M.; FINGER, I; SCHERER, L. Do bilinguismo ao multilinguismo: intersecções entre a psicolinguística e a neolinguística. *REVEL.*, v. 6, n. 11, p. 1-28, ago. 2008. Disponível em: <http://tchenafon.ucpel.tche.br/artigos/dobilinguismo>. Acesso em: 21 jan. 2017.

ZLUHAN, M. R.; RAITZ, T. R. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 31-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

## APÊNDICE 1

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.381.558

relacionados à inclusão e às questões que envolvem a construção da (s) identidade(s) e dos CODA.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Os documentos, tais como a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e o Projeto Político Pedagógico (PPP), entre outros documentos que poderão

ser encontrados nas escolas, serão analisados com embasamento nos principais documentos e Leis que norteiam a Inclusão brasileira atual. Os

dados, como as entrevistas com os profissionais e participantes serão analisadas com respaldo em autores tais como Fleuri (2003), Hall

(2006), Cruz (2005), Quadros e Masutti (2007), Hadjidakou (et al. 2009), Souza (2014), entre outros. Destaca-se, no entanto, que a partir de uma

conversa franca e explicativa, procurar-se-á deixar todos os profissionais da escola, envolvidos na pesquisa (docentes, funcionários, diretores,

equipe pedagógica, entre outros), seguros e confiantes de que o intuito primeiro dessa pesquisa não será o de investigar para denunciar os

problemas que supostamente serão encontrados no ambiente escolar que se denomina inclusivo, mas sim de contribuir com as discussões em

busca de estratégias que os auxiliem no processo de escolarização dos CODA.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Em anexo

**Recomendações:**

Ao final do projeto de pesquisa, enviar via notificação, pela plataforma Brasil, o relatório final da pesquisa, para evitar pendências com a Proesp ou com a Coep

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento                 | Arquivo                                      | Postagem               | Autor               | Situação |
|--------------------------------|----------------------------------------------|------------------------|---------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_559857.pdf | 21/12/2015<br>11:20:44 |                     | Aceito   |
| Outros                         | Autorizacaocolegio2.jpg                      | 21/12/2015<br>11:16:32 | ELIZIANE<br>MANOSSO | Aceito   |

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.  
**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900  
**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA  
**Telefone:** (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.38.1.5.58

surda, pode trazer para o processo de ensino/aprendizagem em contexto escolar, bem como para a construção da(s) identidade(s) desses sujeitos.

Objetivo Secundário:

•Analisar os principais documentos norteadores da inclusão nas escolas públicas brasileiras bem como algumas teorias que discutem a construção da(s) identidade(s) de crianças bilíngues ou plurilíngues. •Examinar as propostas e práticas relacionadas à inclusão da(s) escola(s) em que os sujeitos estudam. •Compreender a influência da Libras e das demais Línguas envolvidas no contexto para a construção da(s) identidade(s), bem como para os aspectos escolares dos CODA. •Refletir sobre os desafios que a comunidade escolar enfrenta ao se deparar com sujeitos cultural e linguisticamente diferentes. •Identificar as estratégias comunicativas e de convivência entre a mãe surda com a comunidade escolar e suas respectivas barreiras. •Investigar se a surdez da mãe pode causar algum prejuízo ao desenvolvimento escolar, linguístico, social, intelectual e/ou emocional dos filhos ouvintes. •Provocar uma discussão sobre os resultados encontrados na pesquisa com os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos participantes.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

A pesquisa não apresenta nenhum tipo de risco aos participantes desta pesquisa e isso está descrito, de forma detalhada, nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs), que seguem em anexo ao respectivo projeto.

Benefícios:

Pretende-se, com essa pesquisa, contribuir para a produção do conhecimento na área da Educação, ao lançar um olhar para questões do contexto familiar que podem, inevitavelmente, influenciar no processo escolar. Para isso, há uma grande necessidade de se refletir em como se comprometer com uma formação humana sem efetivamente dialogar com a família? Estamos diante de possibilidades ou paradoxos? Assim, trabalhar e discutir esta temática nos cursos de formação de professores parece ser fundamental e relevante. Pretende-se, ainda, colaborar com os estudos

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.  
**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900  
**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA  
**Telefone:** (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Estudantes bilíngues ouvintes filhos de mãe surda: implicações para as práticas inclusivas das escolas brasileiras

**Pesquisador:** ELIZIANE MANOSSO STREIECHEN

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 48074215.5.0000.0105

**Instituição Proponente:**

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.381.558

#### Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem como objetivo, analisar as implicações que o contexto multilinguístico de dois irmãos ouvintes (um com 10 anos, outro com 3 anos de idade), filhos de mãe surda (CODA) , pode trazer para o processo de ensino/aprendizagem e para a construção da(s) identidade(s) desses sujeitos. Pretende-se compreender como ocorrem as práticas inclusivas da escola ao se deparar com alunos que vêm de uma família cultural e linguisticamente diferente. Os dados serão coletados por meio de entrevistas, diários de campo, filmagens e possui uma abordagem qualitativa e etnográfica de investigação, utilizando-se dos pressupostos para o estudo de caso a partir da pesquisa-ação. A partir dessa pesquisa, pretende-se contribuir com os estudos relacionados à inclusão escolar e às questões que envolvem a construção da(s) identidade(s) e subjetividade(s) dos CODA

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:**

Analisar as implicações que o contexto multilinguístico de dois irmãos ouvintes, filhos de mãe

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.  
**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900  
**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA  
**Telefone:** (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG**



Continuação do Parecer: 1.381.558

|                                                           |                             |                        |                                   |        |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------|------------------------|-----------------------------------|--------|
| Outros                                                    | Autorizacaocolegio1.jpg     | 21/12/2015<br>11:13:29 | ELIZIANE<br>MANOSSO               | Aceito |
| Outros                                                    | Autorizacaoescola2.jpg      | 21/12/2015<br>11:12:22 | ELIZIANE<br>MANOSSO               | Aceito |
| Outros                                                    | Autorizacaoescola1.jpg      | 21/12/2015<br>11:11:12 | ELIZIANE<br>MANOSSO               | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLParaosujeitos.pdf        | 21/12/2015<br>11:06:15 | ELIZIANE<br>MANOSSO<br>STREIECHEN | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLEpai.pdf                 | 21/12/2015<br>11:05:46 | ELIZIANE<br>MANOSSO<br>STREIECHEN | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLEmae.pdf                 | 21/12/2015<br>11:05:16 | ELIZIANE<br>MANOSSO<br>STREIECHEN | Aceito |
| Outros                                                    | Relatoriofinaldoprojeto.pdf | 16/11/2015<br>11:57:33 | ELIZIANE<br>MANOSSO               | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | Projetodetalhado.pdf        | 24/09/2015<br>11:29:23 | ELIZIANE<br>MANOSSO<br>STREIECHEN | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TermoResponsabilidade.pdf   | 24/09/2015<br>11:27:38 | ELIZIANE<br>MANOSSO<br>STREIECHEN | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLCoutrosenvolvidos.pdf    | 24/09/2015<br>11:23:51 | ELIZIANE<br>MANOSSO<br>STREIECHEN | Aceito |
| Folha de Rosto                                            | Folhaderosto.pdf            | 24/09/2015<br>11:20:15 | ELIZIANE<br>MANOSSO               | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PONTA GROSSA, 27 de Dezembro de 2015

Assinado por:  
**ULISSES COELHO**  
(Coordenador)

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvarararas, Bloco M, Sala 100.  
**Bairro:** Uvarararas **CEP:** 84.030-900  
**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA  
**Telefone:** (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br