UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MUDANÇA SOCIAL E PARTICIPAÇÃO
POLÍTICA

ISABELA ZANONI MORGADO

**A educação normalizante: situações de (a)normalização do sujeito aluno-
surdo em classes de aula regulares da rede pública estadual de SP**

São Paulo
2017

ISABELA ZANONI MORGADO

A educação normalizante: situações de (a)normalização do sujeito aluno-surdo em classes de aula regulares da rede pública estadual de SP

Versão original

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Mudança Social e Participação Política

Área de Concentração:

Ações Coletivas, Movimentos e Mudanças Sociais

Orientadora:

Profª Drª Áurea Maria Zollner Ianni

São Paulo

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO

(Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Biblioteca)

Morgado, Isabela Zaroni

A educação normalizante : situações de (a)normalização do sujeito aluno-surdo em classes de aula regulares da rede pública estadual de SP / Isabela Zaroni Morgado ; orientadora, Áurea Maria Zollner Ianni. – São Paulo, 2017

92 p.

Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo
Versão original

1. Educação para deficientes - São Paulo. 2. Deficiente auditivo. 3. Bilinguismo. 4. Ensino público - São Paulo. I. Ianni, Áurea Maria Zollner, orient. II. Título

CDD 22.ed. – 371.9098161

Nome: MORGADO, Isabela Zanoni

Título: A educação normalizante: situações de (a)normalização do sujeito aluno-surdo em classes de aula regulares da rede pública estadual de SP

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Mudança Social e Participação Política

Área de Concentração:

Ações Coletivas, Movimentos e Mudanças Sociais

Aprovado em: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

A todos os militantes que lutam a favor da inclusão no Brasil: familiares, intérpretes, docentes e pesquisadores do universo surdo que batalham diariamente por uma sociedade mais justa que reconheça, na inclusão e na alteridade, elementos fundamentais para a mudança social e o progresso dos direitos humanos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a DEUS, e a todas as entidades espirituais que me acompanham em vida e em fé, por terem me permitido a oportunidade de superação técnica e intelectual através desta escrita, por mais que os obstáculos sociais e as dificuldades de ter sido aluna do sistema público de ensino a vida toda me incentivassem, por muitas vezes, a desistir de tudo.

A minha família de sangue e, principalmente, a minha mãe, que me ensinou tudo o que sou e o que sei para o bem, me encorajando sempre a me tornar um ser humano melhor e trabalhar em prol à caridade e ao avanço social e moral. A família que eu escolhi, meus amigos, pelos momentos de descontração que me ajudaram a não entrar em desespero com os prazos e a me acalmar com as expectativas e o esforço que um Mestrado tanto exige.

Agradeço ao Rafa, meu melhor amigo, irmão, e exemplo concreto de superação acadêmica, e ao meu psicólogo do coração, Marcos, que nunca me cobrou nada e sempre me deu muito. Às minhas amigas guerreiras Aline, Lorelay, Carol, Vivian e Larissa, meus exemplos reais de empoderamento feminino, que nos momentos de insegurança e ansiedade com o trabalho árduo, me auxiliavam através de sorrisos, viagens e incentivos para continuar seguindo minha pesquisa.

Agradeço imensamente à minha orientadora, a professora doutora Áurea Ianni, por aceitar meu tema de trabalho quando ninguém mais aceitou, por me oferecer a oportunidade de superação através de mim mesma, pelos “puxões de orelha” na escrita e na montagem de minha pesquisa, e por acolher com carinho e receptividade uma temática de estudos desafiadora e ainda muito pouco explorada pela academia.

A minha linda amiga Paulinha, pesquisadora veterana e agora mestra, também, que me auxiliou em cada parte da minha dissertação e me fez acreditar que as dificuldades mais assustadoras do processo eram absolutamente “normais” quando se tem a ajuda sincera de um amigo.

Ao meu amor, amigo e companheiro Marcelo, que em pouco tempo transformou minha vida e me deu forças para descobrir novos horizontes de conhecimento, escolhendo caminhar junto comigo neste processo.

A professora Érica Ap. Garrutti, por me apresentar as maravilhas do universo surdo e a riqueza da Língua Brasileira de Sinais, e a professora doutora Elisabete Franco, que aceitou acompanhar minha pesquisa e a fazer parte da minha qualificação.

Aos alunos surdos ou com deficiência que puderam fazer parte da minha jornada docente nos últimos anos, bem como aos profissionais docentes, estagiários e auxiliares de vida escolar, os anjos da nova inclusão: com vocês aprendi tanto quanto ensinei.

A Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e a todos os amigos e companheiros de jornada acadêmica que fiz por lá e me inspiraram a continuar os estudos após a graduação.

Por fim, a Universidade de São Paulo (USP), por tornar o sonho de ser mestra possível e acessível aos filhos da educação básica e pública de todo o Brasil.

“A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos.”

(PROUST, 1995, p. 55).

RESUMO

MORGADO, Isabela Zaroni. **A educação normalizante:** situações de (a)normalização do sujeito aluno-surdo em classes de aula regulares da rede pública estadual de SP. 2017. 92 p. Dissertação (Mestrado em Mudança Social e Participação Política) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Versão original.

Este trabalho aborda questões acerca da (a)normalização do sujeito aluno-surdo em diversas situações cotidianas da vida escolar de salas de aula regulares da rede pública estadual de São Paulo. Desta forma, a pesquisa contribui significativamente para a compreensão da visão que muitos dos profissionais da educação possuem a respeito do aluno surdo que aprende sob perspectiva inclusiva, através de uma educação denominada bilíngue pela legislação e que visa à abordagem do termo “surdez” através de uma visão sócio-antropológica. Com o objetivo de registrar e analisar episódios de (a)normalização existentes em três salas de aula inclusivas da unidade escolar escolhida, o trabalho adota uma metodologia de abordagem qualitativa e exploratória, utilizando-se da observação não-participativa de roteiro semi-estruturado como técnica de coleta de dados. Para o enriquecimento da pesquisa e das observações em sala, um levantamento bibliográfico foi realizado para investigar a normalização do sujeito aluno-surdo através da história, sendo por meio da Educação, da Institucionalização ou das Ciências Médicas, permeando questões clínicas, psicológicas, sociais e legislativas. Como resultado, foram analisados episódios registrados em diário de campo, destacando a (a)normalização provocada por docentes, professores interlocutores de Libras, colegas de sala ouvintes e, ainda, por situações de aprendizagem decorrentes de situações, materiais e espaços físicos utilizados para ministrar as aulas.

Palavras-chave: Surdo; Bilinguismo; (A)Normalização; Educação; Libras

ABSTRACT

MORGADO, Isabela Zaroni. **The normalizing education:** situations of (a) normalization of the deaf-student subject in regular classes of the public and state network of SP. 2017. 92 p. Dissertation (Master in Social Change and Political Participation) - School of Arts, Sciences and Humanities, University of São Paulo, São Paulo, 2017. Original version.

This work addresses questions about the (a)normalization of deaf-students subject in various everyday situations of the school life of regular classrooms of the state public network of São Paulo. In this way, the research contributes significantly to the understanding of the vision that many of the education professionals have about the deaf student who learns from an inclusive perspective, through an education denominated bilingual by the legislation and that aims to approach the term "deafness" through a socio-anthropological vision. With the objective of recording and analyzing episodes of (no)standardization in three inclusive classrooms of the chosen school unit, the work adopts a methodology of qualitative and exploratory approach, using non-participatory observation of semi-structured script as Technique of data collection. For the enrichment of the research and the observations in the room, a bibliographic survey was carried out to investigate the normalization of the student-deaf subject throughout history, being through Education, Institutionalization or Medical Sciences, permeating clinical, psychological, social and Legislation. As a result, episodes recorded in field diaries were analyzed, highlighting the (a) normalization provoked by teachers, translators/interlocutors, listening roommates and also by situations of learning arising from situations, materials and physical spaces used to minister the classes.

Keywords: Deaf; Bilingualism; (No)Standardization; Education; Libras

RESUMEN

MORGADO, Isabela Zaroni. **La educación normalizadora:** situaciones de (a) normalización del sujeto alumno-sordo en clases de clase regulares de la red pública estadual de SP. 2017. 92 p. Disertación (Maestría en Cambio Social y Participación Política) - Escuela de Artes, Ciencias y Humanidades, Universidad de São Paulo, São Paulo, 2017.

Este trabajo aborda cuestiones acerca de la (a) normalización del sujeto alumno-sordo en diversas situaciones cotidianas de la vida escolar de aulas regulares de la red pública estatal de São Paulo. De esta forma, la investigación contribuye significativamente a la comprensión de la visión que muchos de los profesionales de la educación poseen respecto al alumno sordo que aprende bajo perspectiva inclusiva, a través de una educación denominada bilingüe por la legislación y que apunta al abordaje del término "sordera" Una visión socio-antropológica. Con el objetivo de registrar y analizar episodios de (a) normalización existentes en tres aulas inclusivas de la unidad escolar elegida, el trabajo adopta una metodología de abordaje cualitativo y exploratorio, utilizando la observación no participativa de guión semiestructurado como Técnica de recolección de datos. Para el enriquecimiento de la investigación y de las observaciones en sala, un levantamiento bibliográfico fue realizado para investigar la normalización del sujeto alumno-sordo a través de la historia, siendo por medio de la Educación, de la Institucionalización o de las Ciencias Médicas, permeando cuestiones clínicas, psicológicas, sociales y sociales En el marco de la Convención. Como resultado, se analizaron episodios registrados en diario de campo, destacando la (a) normalización provocada por docentes, profesores interlocutores de Libras, compañeros de sala oyentes y, aún, por situaciones de aprendizaje derivadas de situaciones, materiales y espacios físicos utilizados para ministrar las clases.

Palabras clave: Surdo; Bilingüismo; (A) Normalización; Educación; Libras

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEB	Câmara de Educação Básica
CEC	<i>Council of Exceptional Children</i>
CENP	Conselho Executivo de Normas Padrão
CNE	Conselho Nacional de Educação
COGSP	Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo
CT	Comunicação Total
DNEEEB	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SE	Secretaria da Educação
SEESP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SP	São Paulo
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	14
2.	UM PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	20
2.1	A Educação de Surdos no Brasil e no mundo	20
2.2	As visões sócio-antropológica e clínico-patológica da surdez	25
2.3	O bilinguismo atual e a legislação vigente	26
3.	A EDUCAÇÃO NORMALIZADORA: BASES E FUNDAMENTAÇÕES	31
3.1	O que é o normal? Conceitos iniciais	31
3.2	Do anormal ao patológico	35
3.3	Construções históricas da normalidade e perspectivas foucaultianas acerca do ambiente escolar normalizador.....	37
3.4	Incluir para Excluir: a Educação Inclusiva e Especial como práticas normalizadoras	42
4.	OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	47
4.1	Metodologia de pesquisa: a observação não-participativa e exploratória	47
4.2	Roteiro de observação, agentes da pesquisa e local	51
4.2.1	<i>Características de observação</i>	<i>54</i>
4.3	Plano de Análise	55
5.	RESULTADOS E DISCUSSÕES: A (A)NORMALIZAÇÃO POR TRÁS DOS MUROS EDUCACIONAIS	57
5.1	A normalização através do professor interlocutor	57

5.2	A normalização através do docente	62
5.2.1	<i>A anormalização através do fechamento das notas</i>	<i>63</i>
5.3	A normalização através dos colegas de sala	65
5.3.1	<i>A (a)normalização através de interações sociais</i>	<i>66</i>
5.3.2	<i>A (a)normalização através de atividades físicas</i>	<i>68</i>
5.4	A (a)normalização através de recursos didáticos	70
5.4.1	<i>A normalização através de legendas de vídeo</i>	<i>70</i>
5.4.2	<i>A anormalização através de imagens</i>	<i>74</i>
5.4.3	<i>A anormalização através da cópia: recursos multimídia e livros didáticos ..</i>	<i>75</i>
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
	APÊNDICES A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	89
	ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	91

1. INTRODUÇÃO

Ao iniciar o meu planejamento para realizar o mestrado, deparei-me com as mais variadas sugestões de temas e abordagens teóricas e metodológicas, que sempre envolviam, porém, a temática da Surdez. Optei primeiramente em construir meus estudos em torno dos familiares do indivíduo surdo, com foco em suas emoções, dificuldades e desafios. Desta forma, construí inicialmente um projeto cujo enfoque eram os relatos paternais e maternos diante da condição de se ter um(a) filho(a) surdo(a), visando a realização de entrevistas e questionários que permitissem a esses pais relatarem suas experiências. O objeto do estudo, contudo, continuava a ser o ouvinte e, por mais que esses indivíduos tivessem um contato diário com os surdos, continuavam a pensar, agir e falar como ouvintes que são. Percebi então que, mesmo sendo interessante abordar tais perspectivas, a questão de pesquisa não estava delimitada na pessoa, o conteúdo bibliográfico e de coleta de campo seria intenso pois envolveria a dimensão cultural das linguagens e, possivelmente, o tempo de dois anos e alguns meses para a realização da dissertação seria insuficiente para desenvolver a pesquisa como eu gostaria. Resolvi então escolher o sujeito aluno-surdo como objeto principal de estudo, envolvendo-me novamente em um território que adentrei há cinco anos e, desde então, nunca mais sai: a Educação.

Ao ingressar no curso de Letras pela Universidade Federal de São Paulo, em 2010, iniciei minha primeira atividade profissional no campo docente, logo no segundo semestre da faculdade, como professora eventual de Língua Portuguesa pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Desde o início, exercendo minhas atividades como contratada, sentia os prazeres e as frustrações de vivenciar a tão polêmica “profissão professor” em território paulista, posição profissional cada vez menos procurada por estudantes universitários por enfrentar, ao decorrer dos anos, uma intensa desvalorização de condições de trabalho e salários.

Em 2011, contudo, obtive meu primeiro contato com a Libras. Achava curiosa (e até estranha) a forma de comunicação que tanto presenciava no metrô e em outros meios de transporte públicos, mas aos poucos fui me apaixonando pelo universo surdo e pela comunidade que me acolhia de forma tão receptiva, em encontros semanais de surdos nos shoppings-centers pela metrópole de São Paulo.

Em 2012 ingressei em um curso de extensão em Libras pela Universidade de São Paulo (USP) e, no ano seguinte, obtendo somente 120 horas de certificação na língua, a legislação vigente do Estado de São Paulo permitiu-me exercer função como professora interlocutora de Libras em escolas de ensino regular e inclusivo da rede pública. Se, quando do meu início, exercendo a função de professora de Língua Portuguesa, já me deparava com inúmeras dificuldades e frustrações ao ensinar alunos ouvintes, com alunos surdos a situação não seria diferente. Foi através dessa experiência docente, contudo, que desenvolvi minhas primeiras pesquisas debruçando-me no tema, realizando assim a produção de artigos científicos para apresentações orais em congresso.

Desta forma, através dessa leve bagagem de experiências que carrego em meio à Educação Especial e Inclusiva de surdos em escolas públicas é que decidi pelo meu segundo, e atual, tema de pesquisa, dando ênfase à (a)normalização do sujeito aluno-surdo em classes regulares e inclusivas. Minha esperança é que cada mudança legislativa e trabalho científico realizados sobre a temática da surdez desempenhem o papel de uma pequena lâmpada que, um dia, juntando-se a várias outras, promova a iluminação de uma cidade inteira. Por enquanto essa cidade continua no escuro, assim como nossa educação brasileira em inúmeros quesitos; mas que a vontade de aprender e de pesquisar nos mova cada vez mais em direção a um universo de desigualdades reduzidas, extinção de rotulações e preconceitos negativos em direção a uma real, e efetiva, educação de qualidade para todos os indivíduos, considerando suas diferenças.

Atualmente, vivemos momentos decisivos quanto a questões fundamentais sobre a educação de surdos no Brasil. Enquanto muitas melhorias foram alcançadas no decorrer das últimas décadas, verificamos, ainda, a falta de muitos outros instrumentos importantes para a real efetivação de uma educação inclusiva de qualidade. Por isso, a busca minuciosa por aspectos significantes de melhoria nas ações pedagógicas e nas construções legislativas da Educação Especial e Inclusiva é fundamental para que, futuramente, o país atinja, de fato, o seu propósito ideal de pátria educadora.

Como já mencionado, experiências anteriores e paralelas ao encaminhamento desta pesquisa têm contribuído significativamente para o meu

amadurecimento e clareza, como por exemplo a minha atuação como professora de Língua Portuguesa e interlocutora de Libras para alunos surdos em classes inclusivas.

No âmbito acadêmico, o interesse por esta temática se deu, mais especificamente, no período de elaboração do meu trabalho de conclusão de curso na graduação de Letras, pela Universidade Federal de São Paulo. Foi participando de um projeto de extensão de contação de histórias infantis em Libras que me deparei com um universo até então desconhecido, interpretado por uma língua completamente visual e espacial, diferente de tudo que havia presenciado através do português oral e escrito. A partir daí resolvi me dedicar aos estudos da Língua Brasileira de Sinais, me entregando à atividade docente um ano depois.

Consequentemente, ao me deparar com a abordagem que os alunos surdos recebiam em ambientes escolares inclusivos da rede estadual de São Paulo, percebi que muito, ainda, deveria ser produzido, no campo da pesquisa teórica e da prática, para que a real proposta de uma educação bilíngue de qualidade chegasse à sua concretização. Perguntava-me o porquê de leis federais e estaduais apresentarem certos ideais, enquanto a realidade efetiva do ensino para surdos no Estado de São Paulo apresenta outras, totalmente distintas. Eram constantes as dificuldades para a efetivação de um ensino de qualidade, que utilizasse a língua de sinais como primeira língua na comunicação de surdos e que não enxergasse esses indivíduos como deficientes. Resolvi então buscar algumas respostas em pesquisas bibliográficas, tanto sobre a história da educação de surdos em território nacional e estrangeiro quanto à supostos motivos pelas quais a inclusão de alunos considerados com deficiência não acontecer de forma integral e completamente satisfatória.

Primeiramente, procurei investigar as diferentes visões sobre a surdez, tanto no seu aspecto clínico-patológico quanto no sócio-antropológico, que justificam as diferentes abordagens que o aluno surdo recebe durante sua formação escolar. Percebi, assim como Skliar (1998), que mais importante do que definir modelos opostos, seria identificar

possíveis espaços vazios, os interstícios, os territórios intermediários que não estão presentes nesses modelos, mas que transitam, flutuam entre eles como, por exemplo, as significações lingüísticas, históricas, políticas e pedagógicas (p. 9).

Desta forma, deixaríamos de pensar em uma perspectiva segundo a qual afirmaríamos que existem representações corretas ou não sobre a surdez. Sendo assim, por mais que o modelo clínico-patológico sobre a surdez seja entendido como o disciplinamento do comportamento e do corpo para a produção de surdos normalizados para a sociedade majoritariamente ouvinte, em outras situações antropológicas o discurso se apresenta muito semelhante, como por exemplo as imposições referentes as Educações Inclusivas e Especiais (SKLIAR, 1998).

Por consequência, a Educação Especial, proposta pelo governo e justificada para que haja uma melhora significativa no aprendizado de crianças consideradas “com deficiência”, acaba apresentando, por inúmeras vezes, um contexto no qual não se reconhece, de fato, os surdos, cegos, deficientes intelectuais e etc, os múltiplos recortes de identidade, cultura e comunidade. Para Skliar (1998), os surdos são definidos diante da Educação Especial somente a partir dos aspectos negativos, percebidos como exemplos de um desvio de normalidade, no pior dos casos. E mais, a medicalização da condição da surdez ainda se apresenta muito viva na prática de ambientes escolares, cuja representação teórica e legislativa em vigor visa a aprendizagem completamente bilíngue, utilizando a abordagem da surdez pelo viés sócio-antropológico.

Após o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais em 2002 e do surgimento de novas normativas legislativas para a educação de surdos no Brasil, o bilinguismo se tornou uma opção metodológica dos organismos oficiais brasileiros para a efetivação da educação denominada inclusiva (STUMPF, 2009). Tal perspectiva bilíngue é vista não só como uma necessidade do aluno surdo, mas principalmente um direito a ser garantido, tendo como premissa que “línguas de sinais são patrimônios da humanidade e fazem parte da cultura das comunidades surdas” (p.426). Contudo, é por meio deste contraste entre aquilo que se espera, pela lei, para o indivíduo surdo, e aquilo que realmente é aplicado em classes de aula regulares e inclusivas, que iniciei as investigações pertinentes a essa pesquisa. A (a)normalização do sujeito surdo por profissionais da educação, decorrente da execução da lei, pelos ambientes e espaços físicos de aprendizagem e, principalmente, pelos docentes que lhes ministram os conteúdos curriculares obrigatórios, tornou-se a temática principal deste trabalho, tema ainda muito pouco pesquisado por trabalhos acadêmicos.

A (a)normalização, por sua vez, que também se encontra inserida em diversas perspectivas históricas, culturais e sociais foi abordada, principalmente, através de perspectiva foucaultiana acerca da sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1977), e da visão clínica a respeito da cultura ouvintizante que influencia o meio de convívio do sujeito aluno-surdo e das práticas de oralização, muitas vezes, impostas ao surdo.

Metodologicamente realizamos, primeiro, uma pesquisa bibliográfica acerca do histórico da Educação de Surdos no Brasil e no mundo, além das diferentes perspectivas sobre a surdez e a normalização, presentes na educação inclusiva, especial, nos processos de institucionalização ou de ouvintização/oralização do sujeito surdo. Destacamos também leis e diretrizes brasileiras que garantem os direitos do surdo à uma educação bilíngue de qualidade.

A pesquisa de campo foi realizada através de uma observação não-participativa, com roteiro semi-estruturado, em sala de aula e outros ambientes escolares, observando vivências empíricas acerca do cotidiano escolar e anotando, em diário de campo, apontamentos relevantes a respeito da (a)normalização do sujeito aluno-surdo em suas diferentes perspectivas.

A pesquisa ainda teve como um dos objetivos principais a identificação de diferentes formas de (a)normalização do sujeito-aluno surdo, fosse através dos usos do espaço físico escolar, das situações de aprendizagem ou do tratamento oferecido por colegas ouvintes ou pelos docentes e profissionais da educação que convivem diariamente com esses alunos.

Diante do exposto, esta pesquisa procurou, também, em seus objetivos gerais, contribuir para uma melhor compreensão sobre a temática da inclusão mais efetiva do sujeito surdo em espaços escolares, valorizando sua inserção social e cultural. Com o intuito de alcançar tais objetivos, o trabalho estruturou-se em quatro capítulos distintos, e as considerações finais.

O primeiro capítulo é teórico e intitulado **Um panorama histórico da Educação de Surdos**. Apresenta um breve resumo histórico da educação de surdos no Brasil e no mundo, destacando algumas das principais filosofias educacionais e as intensas dificuldades que os sujeitos surdos enfrentaram, no decorrer dos séculos, para garantir seu direito à Educação.

O segundo capítulo, também teórico, intitulado **A educação normalizadora: bases e fundamentações**, faz um resgate histórico das discussões sobre a constituição das categorias de normal/anormal, abordando desde os primeiros espaços de tratamentos disciplinares destinados a sujeitos considerados “diferentes”, até o início das instituições especializadas em reeducação e reabilitação. Aborda ainda a questão da (a)normalização do sujeito surdo através da Educação Especial e Inclusiva.

O terceiro capítulo, **Objetivos e procedimentos metodológicos**, descreve os recursos metodológicos utilizados durante a pesquisa, bem como as técnicas de coleta de dados em campo e as características da instituição escolar observada, juntamente com informações pertinentes dos participantes envolvidos na pesquisa. Neste tópico estão inseridos, também, os objetivos gerais e específicos da pesquisa.

No quarto capítulo, **Resultados e discussões: a (a)normalização por trás dos muros educacionais**, são apresentados os episódios de (a)normalização registrados em diário de campo e suas respectivas análises.

Por fim, em **Considerações finais**, resgatamos os principais pontos explorados durante a pesquisa, articulando-os com contextos atuais e sugerindo novos caminhos e outras possíveis pesquisas que poderão ser realizadas futuramente.

2. UM PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Para discutirmos a problemática da normalização no cotidiano escolar atual da rede pública e estadual de São Paulo faremos, primeiramente, um resumo histórico dos principais fatos marcantes acerca da Educação de Surdos, no Brasil e no mundo.

2.1 A Educação de surdos no Brasil e no mundo

Em geral, a ideia apresentada pelas sociedades em relação ao indivíduo surdo, até meados do século XX, era conformada por aspectos negativos, excludentes e preconceituosos. Na antiguidade, os surdos eram percebidos com piedade, compaixão e, por diversas vezes, como pessoas enfeitiçadas, amaldiçoadas e castigadas pelos deuses, sendo sujeitadas ao abandono ou ao sacrifício (GOLDFELD, 2002). Os próprios registros bíblicos enfatizavam uma posição negativa acerca da condição de surdez nos indivíduos:

(...) a condição sub-humana dos mudos era parte do código mosaico e foi reforçada pela exaltação bíblica da voz e do ouvido como a única e verdadeira maneira pela qual o homem e Deus podiam de falar (“no princípio era o verbo”). (Sacks, 1989, p. 31)

Desta forma, durante muitos séculos a educação de surdos foi um assunto tratado com desprezo e insignificância, pois mesmo que os surdos sobrevivessem às atrocidades impostas à sua condição, não lhes era permitido herdar a terra e/ou os bens de seus ancestrais, sendo vistos como seres deficientes e problemáticos, incapazes de administrar qualquer bem, fortuna ou situação (CHOI et al., 2001). Além disso, filósofos gregos como Aristóteles acreditavam que o pensamento só poderia ser concebido através de palavras articuladas, ou que “[...] de todas as sensações, é a audição que contribui mais para a inteligência e o conhecimento, portanto, os nascidos surdos se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão” (VELOSO & MAIA FILHO, 2009, p. 21). Desta forma, por não ouvirem, o que comprometia muitas vezes a sua fala, os surdos eram considerados desprovidos de razão, o que tornava sua educação uma tarefa quase impossível de ser realizada.

Foi a partir do século XVI, contudo, que iniciaram-se as primeiras tentativas de se educar um surdo. Segundo Reis (1992, apud GOLDFELD), o matemático Cardano foi o primeiro a questionar porque o surdo não deveria ser educado, afirmando que a falta de instrução à esse tipo de indivíduo deveria ser considerada um crime. Ainda no século XVI, na Espanha, o monge Benedito Ponce de Leon (1520-1584) desenvolveu as primeiras metodologias de ensino para surdos que incluíam datilologia (representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização, criando, assim, uma escola de professores de surdos (GOLDFELD, 2002). As crianças surdas eram, também, ensinadas individualmente em seus lares, por tutores médicos ou religiosos, que tinham o intuito principal de ensinar a fala para que eles obtivessem o direito à herança.

No século XVIII, considerado o período mais fértil da educação de surdos no mundo, proliferou-se a fundação de muitas escolas para surdos em diferentes países da Europa, deixando de lado o método de ensino individual e exclusivo, que até então atingia somente os surdos nascidos em famílias nobres ou com uma condição financeira satisfatória.

Na França, o abade Charles-Michel de L'Épée foi o fundador da primeira escola para surdos, iniciando a divulgação e a valorização da Língua de Sinais pelo mundo. Essa inserção da educação dos surdos na educação coletiva privilegiava também as classes sociais mais inferiores que não possuíam condições financeiras de obterem uma educação individual em casa, como proposto pelo modelo antigo. Ao lado de seu seguidor Sicard, L'Épée acreditava que todos os surdos deveriam ter acesso à educação, e esta deveria ser pública e gratuita, o que opunha-se às condições daquela época histórica (GOLDFELD, 2001). Ele também defendia o ensino de surdos através de um método visual, baseado no uso de gestos, sinais, alfabeto manual e escrita, explorando assim a aprendizagem por meio de objetos visuais.

Em contraposição à essa metodologia, Samuel Heinicke, na Alemanha, acreditava que a principal ferramenta a ser utilizada na educação de surdos deveria ser a fala, sem a utilização de sinais. Na Inglaterra, Thomas Braidwood também privilegiava a modalidade oral, mas desenvolvia-a, também, a partir da articulação do alfabeto manual, da escrita e, por fim, do trabalho da pronúncia oral (CHOI et al., 2001)

Desta forma, mesmo com a expansão de instituições de ensino para surdos, dois métodos distintos brigavam para conquistar espaço no ensino europeu para surdos: o Oralismo que, na visão restrita de Heinicke, recusava a língua de sinais e qualquer tipo de gesticulação ou utilização de alfabeto manual, e o Método Visual, defendido por L'Epée, baseado no uso de gestos, sinais, alfabeto manual e escrita na educação de surdos.

Contudo, a preferência pelo método oral ganha força a partir de 1860, sendo reconhecida oficialmente no II Congresso Internacional de Educação do Surdo, realizado em Milão, em 1880, quando decidiu-se que a oralização seria o método oficial de ensino de surdos nas escolas europeias, baseado exclusivamente no acesso à língua falada por meio da leitura labial e da amplificação do som e na expressão por meio da fala (CHOI et al., 2001).

Ainda, com o predomínio exclusivo do método oralista nos principais países da Europa e da América, os professores surdos, que até então atuavam através de uma educação visual e sinalizada, foram impedidos de exercer seu direito ao voto, até então garantido. Foi nesta época que o Brasil iniciou seus primeiros trabalhos de movimentação pela Educação de Surdos no país. Em 1855, o professor surdo francês Ernest Huet foi trazido pelo imperador D. Pedro II para iniciar um trabalho educativo com algumas crianças surdas (GOLDFELD, 2001).

Em 1856 é fundado no Rio de Janeiro o Colégio Nacional para Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que utilizava a língua de sinais como instrumento principal de aprendizagem. Em 1911, influenciada por uma forte tendência mundial oralista, a instituição estabeleceu o Oralismo puro em todas as disciplinas ministradas aos alunos. A língua de sinais, desta forma, passou a ser utilizada somente em situações não acadêmicas e/ou informais, bem como em pátios e corredores da escola.

Em 1960, após a realização de pesquisas com surdos norte-americanos, constata-se a necessidade de novas formas de comunicação para a efetivação de um ensino completo e de qualidade. Surge então a Comunicação Total (CT), que não exclui os métodos orais, mas que acrescenta ao ensino de surdos o uso e aprendizado dos sinais e do alfabeto manual. Schlesinger (1978) também nomeou esse novo método de Bimodalismo, pois tratava-se do uso de uma só língua produzida em duas modalidades: oral e gestual (CHOI et al., 2001). Nos EUA,

estudos realizados por William Stokoe, demonstrando que a língua de sinais constituía-se em uma língua com as mesmas características das línguas orais, tornaram-se precursores da língua de sinais americana (ASL)¹ que, mais tarde, impulsionariam o surgimento do bilinguismo para surdos. No Brasil, a Comunicação Total conquista espaço já em 1970, após a visita de Ivete Vasconcelos, educadora de surdos da Universidade Gallaudet (GOLDFELD, 2001).

Foi somente a partir de 1980, porém, que surgem os primeiros indícios oficiais de uma educação supostamente bilíngue. Através dessa visão, o surdo poderia aprender duas línguas, utilizando a língua de sinais como materna e primária e a língua escrita do idioma oficial de seu país como secundária. Em 1994, a partir de pesquisas realizadas pela professora linguista Lucinda Ferreira Brito, passa-se a utilizar a abreviação Língua Brasileira de Sinais (Libras) para designar a língua oficial da comunidade surda no Brasil. A até então “linguagem de sinais”, criada e cultivada pelos surdos no país a partir de uma influência significativa da língua de sinais francesa, constituía-se numa língua oficial através de iniciativas no campo das políticas linguísticas (QUADROS, 2005).

Tais políticas são consideradas imprescindíveis para que se reconheça, de fato, a língua brasileira de sinais enquanto língua nacional. A partir delas, criam-se formas de cultivar a Libras, de disseminá-la e de preservá-la. No Brasil, as associações de surdos sempre mantiveram intercâmbios que possibilitaram e possibilitam contatos entre surdos do país inteiro e, conseqüentemente, a existência da língua brasileira de sinais com suas respectivas variações linguísticas. Ainda, as políticas linguísticas que se ocupam das línguas de sinais precisam considerar as formas de apropriação e cultivo dessas línguas. A tradução das políticas linguísticas no âmbito educacional é uma das formas de cultivo a língua brasileira de sinais enquanto língua nacional (QUADROS, 2005).

Em nosso país, uma política linguística para a língua brasileira de sinais começa a ser instaurada por meio legal através da lei 10.436, de 2002, reconhecendo a Libras como língua oficial da comunidade surda no Brasil, mas assinalando que esta não pode substituir o português. A recomendação atual do MEC/SEESP é a de que, em função da língua portuguesa ser, pela Constituição Federal, a língua oficial do Brasil, portanto língua cartorial em que se registram os

¹ Sigla para *American Sign Language* (Língua Americana de Sinais)

compromissos, os bens, a identificação das pessoas e o próprio ensino, determina-se o uso obrigatório dessa língua nas relações sociais, culturais, econômicas (mercado nacional), jurídicas e nas instituições de ensino. Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para surdos, baseia-se no fato de que esses são cidadãos brasileiros e possuem o direito de utilizar e aprender essa língua oficial, tão importante para o exercício de sua cidadania. O decreto 5626, de 2005, assinala que a educação de surdos no Brasil deve ser bilíngue, garantindo o acesso à educação por meio da língua de sinais e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua.

Para ilustrar tais explicações a respeito da educação de surdos durante os séculos, vejamos a tabela abaixo, proposta por Strobel (2008), que explica as representações dos sujeitos surdos em diferentes olhares históricos:

Historicismo	História Crítica	História Cultural
Os surdos são narrados como deficientes e patológicos.	Os surdos são narrados como 'coitadinhos' que precisam de ajuda para se promoverem, se integrarem.	Os surdos são narrados como sujeitos com experiências visuais.
Os surdos são categorizados em graus de surdez.	Os surdos têm capacidade, mas são dependentes.	As identidades surdas são múltiplas e multifacetadas.
A educação deve ter um caráter clínico-terapêutico e de reabilitação.	A educação deve ter um caráter clínico-terapêutico e de reabilitação.	A educação de surdos deve ter respeito à diferença cultural.
A língua de sinais é prejudicial aos surdos.	A língua de sinais é usada somente como apoio ou recurso.	A língua de sinais é a manifestação da diferença lingüística-cultural relativa.

Fonte: STROBEL, Karin. *História da educação de surdos*. 2008 (Desenvolvimento de material didático ou instrucional. Curso de Letras-Libras à distância). 2008, p. 32

2.2 As visões sócio-antropológica e clínico-patológica da surdez

A surdez no Brasil conquistou um maior espaço em questões de pesquisa acadêmica na década de 90, com o surgimento de trabalhos que contrapõem visões distintas sobre essa condição. Com base em estudos feitos por Choi et al. (2011), uma das visões consiste em apresentar a surdez como uma deficiência, e supõem-se que o indivíduo tenha uma patologia que precisa ser “tratada” e “curada”. Consequentemente, a “cura” mais indicada para resolver a condição de surdez nestes casos é o desenvolvimento da fala e da leitura labial, utilizando-se a oralização. Nesta perspectiva oralista, o surdo é visto como deficiente e anormal, distinguindo-se da sociedade ouvinte e tentando, de muitas maneiras, incluir-se nesse grupo para fugir dos estigmas de inferiorização social.

Tal visão denomina-se clínico-patológica, e foi imposta pela sociedade oralista até o final da década de 70, época em que o indivíduo surdo era terminantemente proibido de utilizar qualquer outro tipo de comunicação que não fosse oral, refletindo-se, posteriormente, na grande influência de fonoaudiólogos no desenvolvimento da oralização e favorecendo a utilização de aparelhos de ampliação sonora ou, até, a utilização de implante coclear.

A visão sócio-antropológica, em contraposição, considera o surdo como uma pessoa que apresenta uma diferença linguística e cultural, anulando o termo “deficiência” e contemplando o surdo como um indivíduo detentor de língua e cultura próprias. Como afirmam Lunardi e Skliar (2000),

a surdez como diferença nega uma atribuição puramente externa do ser surdo a alguma característica marcante, como por exemplo, não ouvir. A diferença não deve ser entendida como uma oposição (surdo como contrário e negativo de ouvinte)(p. 20).

Dessa forma, essa nova visão que valoriza a história, a cultura e identidade do indivíduo surdo, parte de uma nova concepção na qual a surdez passa a ser uma diferença, e não uma deficiência. Tal concepção pode tornar-se um impulso para a concepção de que, se a surdez é uma diferença e todos os indivíduos são diferentes entre si, tal condição não constitui uma anormalidade, mas uma

condição diferenciada: iniciando então um rompimento com a visão de normalidade ligada somente àquilo, ou àquele, que ouve e que fala.

2.3 O bilinguismo atual e a legislação vigente

Atualmente, é o Bilinguismo que tem obtido espaço fundamental na comunidade surda brasileira. É através dele que se promove o reconhecimento da cultura, comunidade e identidade dos Surdos², além de afirmar a sua autenticidade por meio de trabalhos científicos, movimentos de protesto e ações culturais, mobilizando alguns responsáveis por sua educação para que esta fosse reformulada (CHOI et al., 2001).

Como já citado anteriormente, para os assuntos referentes à educação de surdos, o Bilinguismo consiste na utilização da língua de sinais como base primária de comunicação, interação e aprendizagem, seguido do aprendizado de uma segunda língua na modalidade escrita (no Brasil, a Língua Portuguesa). Contudo, a discussão a respeito do bilinguismo na educação de surdos é bem ampla, e sua efetivação está relacionada, por diversas vezes, a discussões acerca de identidade e cultura.

Para Perlin (1998), os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva. Essas culturas são multifacetadas, e apresentam características que são específicas em relação às experiências surdas: elas são visuais, traduzem-se por meio da língua de sinais. As formas de organização da linguagem e do pensamento transcendem as formas ouvintes, e são constituídos a partir de uma outra ordem, a visual, sendo muitas vezes ininteligíveis aos ouvintes. Elas se manifestam mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos. Desta forma, entende-se as culturas Surdas como identidades culturais de grupos de surdos que se definem enquanto grupos diferentes de outros grupos. “Identidade” é entendida aqui no sentido explicitado por Silva (2000) como “o

² Para Leeson (2006), na área de Estudos Surdos, o uso da maiúscula “S” inicial na palavra “surdo” é uma referência ao indivíduo que pertence a uma comunidade surda e utiliza uma língua gestual/visual como idioma principal ou preferencial. O uso da minúscula “s”, por sua vez, refere-se a pessoas que têm uma perda auditiva clinicamente comprovada, mas que podem não se considerar membros de uma comunidade Surda, nem se utilizarem de uma língua gestual/visual. Tal perspectiva será considerada a partir de agora neste trabalho.

conjunto de características que distinguem os diferentes grupos sociais e culturais entre si” (p.69). No campo dos estudos culturais, a identidade cultural só pode ser entendida como um processo social discursivo.

Há, ainda, um novo campo teórico que prima pela aproximação com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo surdo, denominado Estudos Surdos (Skliar, 1998). A narrativa da inclusão no campo dos estudos culturais ou estudos surdos vai assumir a narrativa dos surdos. Através dos relatos, ela vai captar as formas de sofrimento e manifestações de resistência diante da inclusão que refletem a história vivida pelos surdos em épocas que não se respeitava o direito ao uso e ensino de Libras.

Nesse sentido, vale destacar que a diferença se reconhece por meio de processos de tradução. O ser é interpretado como diferente (ou como deficiente) dependendo da posição ou do lugar que ocupa e quem define essa diferença, e da posição ou do lugar que ocupa aquele que está sendo definido (Perlin, 2000).

Para Lacerda (1998) e Quadros (2005), a educação bilíngue para surdos pode ser definida como: “uma proposta educacional que compreende, em sua realização, a utilização de duas línguas na comunicação e no ensino dos Surdos: a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa.” (FERNANDES, 2012, p. 104). As principais implicações da educação bilíngue para surdos segundo Fernandes (2004, p.5) são:

- o reconhecimento político dos surdos como minoria linguística que constrói aspectos de sua identidade cultural pelo uso da língua de sinais, tal como outros grupos étnicos;
- a incorporação da língua de sinais ao currículo escolar como língua principal na mediação das atividades pedagógicas;
- a superação da perspectiva clínica na educação de surdos, o que os submeteu/submete a uma pedagogia terapêutica (de correção/normalização) nas práticas escolares;
- a ocupação do espaço prioritário dos adultos e profissionais surdos no processo educacional, favorecendo a formação da identidade das crianças e a vivência de aspectos culturais da comunidade surda;
- o domínio efetivo da língua de sinais por parte dos professores de surdos, em sua maioria não-surdos, necessário ao encaminhamento de questões essenciais à prática pedagógica, como é o caso do aprendizado da língua portuguesa, por exemplo. (FERNANDES, 2004, p.5)

Assim a proposta bilíngue busca a valorização, na mesma medida, das duas línguas utilizadas na educação de surdos, e traz visibilidade à língua de sinais, garantindo o acesso à educação em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental cujo ambiente caracteriza-se pelo conhecimento da Libras pelo maior número de pessoas da escola, e não apenas pelo aluno surdo e o intérprete educacional.

Ainda, citando Lopes (2007),

[...] proponho olhar a surdez de outro lugar que não o da deficiência, mas o da diferença cultural. [...] desloco meu olhar para o quê os próprios surdos dizem de si [...] de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez. (p. 9)

Através dessa diferente perspectiva é que obtemos uma nova dimensão do ser surdo, colocando a surdez como um marcador cultural e a língua de sinais como marcador essencial desta posição de sujeito. A língua de sinais, juntamente com as experiências visuais, a comunidade surda e as identidades surdas, abarcam o conjunto de diferenças dos Surdos em relação aos demais grupos de sujeitos (LOPES, 2007). Tais elementos podem se contrapor à (a)normalização do sujeito surdo, uma vez que tratam a surdez como uma condição diferencial através de uma perspectiva sócio-antropológica, e a língua de sinais como um traço cultural e de identidade do indivíduo surdo.

Atualmente, a educação de surdos no Brasil é considerada legalmente bilíngue, e procura garantir-se através de leis em âmbitos nacional, estadual e municipal. Ainda, o quadro educacional público do Estado de São Paulo acolhe muitos alunos surdos na perspectiva da inclusão em salas de aula regulares. As classes denominadas “inclusivas” são aquelas que recebem alunos considerados com algum tipo de deficiência, convivendo juntamente com alunos que não se encontram nessas condições ou, mais precisamente, aqueles que não possuem um laudo médico. A resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009 informa que

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE).

Ainda, a lei de nº 12.319/2010 regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em território nacional, garantindo que o aluno surdo obtenha a tradução de todas as aulas ministradas das diferentes disciplinas que compõem o currículo educacional obrigatório das unidades escolares. Tal lei reafirma o aprendizado na modalidade bilíngue em território nacional, ao garantir que todo indivíduo surdo obtenha acesso ao conhecimento através de sua língua materna, a língua de sinais, de caráter visual e espacial. A resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e reafirma que:

Art. 3º: Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades d educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Ainda, a mesma resolução considera o público alvo da Educação Especial:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Desta forma, com a necessidade da utilização da Libras para o entendimento dos conteúdos curriculares escolares, todo e qualquer indivíduo denominado Surdo, ou deficiente auditivo, através de um laudo médico e/ou abordagem de um

profissional da educação, deve ser inserido na modalidade de Educação Especial nacional, tendo direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)³.

E mais, pela garantia legislativa do ensino bilíngue nas escolas, o surdo inicialmente entraria na categoria de indivíduo que necessita de uma “sinalização diferenciada”, e não aquele que se enquadra nos quesitos de alguém com “limitações e deficiências”, uma vez que lhe é possível a absorção de qualquer conteúdo escolar ministrado como a um aluno ouvinte, desde que esse conteúdo seja traduzido para sua língua de origem: assim como um estrangeiro aprendendo em um país cuja língua materna distingue-se da sua. Nessa perspectiva, o termo Surdo refere-se a um indivíduo inserido não somente em uma condição de surdez, mas em um grupo de minoria linguística, de acordo com a perspectiva sócio-antropológica da surdez e com o ensino de vertente bilíngue defendido pela legislação vigente.

³ De acordo com o Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008, considera-se Atendimento Educacional Especializado (AEE) o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

3. A EDUCAÇÃO NORMALIZADORA: BASES E FUNDAMENTAÇÕES

Alguns acontecimentos históricos são importantes de serem resgatados para compreendermos as práticas hegemônicas atuais que ainda tentam normalizar (ou normatizar) aqueles indivíduos considerados “diferentes” pela sociedade, pois a própria constituição histórica dos modos de conceber a (a)normalidade está relacionada com a institucionalização de práticas e saberes que produziram o sentido hoje atribuído à diferença (THOMA, 2005).

Considera-se ainda que é o discurso, no decorrer dos séculos, que rotula os sujeitos como loucos, anormais, diferentes, deficientes e etc, pois, como afirma Foucault (1996, p. 9), “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. Desta forma, neste capítulo faremos um panorama das construções históricas da normalidade ao decorrer dos séculos, a partir de reflexões de autores relevantes para a temática como Michel Foucault, Canguilhem, entre outros.

3.1 O que é o normal? Conceitos iniciais

Ao definirmos que o problema de pesquisa é analisar os episódios de (a)normalização do sujeito aluno-surdo em classes regulares e inclusivas de ensino, devemos pontuar também quais os principais conceitos que circulam em torno da palavra “normal”. Por meio deste conceito encontramos perspectivas que iniciam-se na Psicologia, na Medicina e, após os registros fundamentados de Michel Foucault (1977), na Educação, através de uma sociedade nomeada como “disciplinar”.

Canguilhem (2002, p. 95) retoma o significado da palavra *norma* apresentado no *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* de Lalande, dizendo que

é normal, etimologicamente – já que norma significa esquadro – aquilo que não se inclina nem para a esquerda nem para a direita, portanto o que se conserva num justo meio-termo; daí derivam dois

sentidos: é normal aquilo que é como deve ser; e é normal, no sentido mais usual da palavra, o que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada ou o que constitui a média ou o módulo de uma característica mensurável. (...) esse termo é equívoco, designando ao mesmo tempo um fato e “um valor” atribuído a esse fato por aquele que fala, em virtude de um julgamento de apreciação que ele adota (p. 95).

Desta forma, a norma seleciona a existência de algo ideal, que serve para mostrar aqueles que estão fora de um padrão de normalidade, que se encontram em um desvio que deve ser corrigido e ajustado. A normalidade é uma invenção, com o objetivo de delimitar os limites da existência, a partir dos quais se estabelece quem são os anormais, os corpos danificados e deficientes para os quais as práticas de normalização devem se voltar (THOMA, 2005).

Ao visitarmos as tentativas de Butcher (1975) em formular uma tipologia clínica que dê um valioso quadro de referência para o estudo do comportamento anormal, encontramos três abordagens que auxiliam na compreensão desta categoria: a estatística, a cultural e o fracasso no ajustamento pessoal. Para a estatística, um comportamento é considerado anormal quando se desvia da norma (ou média). Para isso, as definições estatísticas do que é anormal dependem de uma clara definição da norma, o que muitas vezes é difícil de definir, já que nem todos os pesquisadores desta área concordam quanto ao que constitui o ajustamento “normal”.

A definição do anormal pelo cultural, por sua vez, considera divergente o comportamento que viola os costumes de uma sociedade, ou ameaça-os. Desta forma, um comportamento visto como aceitável de uma comunidade pode, muito bem, ser reprovado como anormal em outra. Durkheim (1983) propôs que

Um fato social é normal para um tipo social determinado considerado numa fase determinada de seu desenvolvimento, quando se produz na média das sociedades desta espécie, consideradas na fase correspondente de sua evolução (p. 56)

O terceiro critério é definir o comportamento anormal em função do ajustamento pessoal. Esta abordagem tenta definir o que é uma “saúde mental positiva”, estabelecendo assim o ajustamento anormal como o fracasso em atingir esses padrões. Desta forma, comportamentos como a ansiedade ou a ineficiência

seriam considerados comportamentos anormais, uma vez que não conduzem a um ajustamento pessoal (BUTCHER, 1975).

Diferentes teorias surgiram, também, acerca do pensamento positivista, a partir do conhecimento alcançado pela medicina sobre a relação saúde-doença. Comte (1973) estabeleceu a base positivista conceitual para as análises sobre a normalidade e a patologia, a partir do entendimento de que a doença e a saúde são regidas por leis supostamente semelhantes. Durkheim (1983), contudo, desenvolve toda sua teoria a respeito da normalidade ressaltando as oposições entre o normal e o patológico, a saúde e a doença. O autor ainda define dois tipos distintos de fenômenos básicos, os normais e os excepcionais, estabelecendo também um tipo “médio” que serve como norma genérica da espécie. O tipo médio seria:

(...) o ser esquemático que resultaria da união num mesmo ser, numa espécie de individualidade abstrata, das características mais freqüentes da espécie e das formas mais frequentes destas características, poder-se-á afirmar que o tipo normal se confunde com o tipo médio, e que qualquer desvio em relação a este padrão de saúde é um fenômeno mórbido (p. 114)

Podemos dizer que as concepções atuais da excepcionalidade correspondem a essas regras durkheimianas, utilizando-se do critério de desvio da normalidade média, se reportando às condições gerais da vida coletiva, ou seja, à necessidade de aprender na escola e de se ajustar aos padrões sociais estabelecidos e, finalmente, estabelecendo a forma para a sua coerção, a inserção em processos de Educação Especial (WANDERLEY, 1999). Ainda, a definição de “criança deficiente” aceita internacionalmente, aprovada pela *Council of Exceptional Children* (CEC) é, segundo Fonseca (2005),

(...) a criança que se desvia da média ou da criança normal em: características mentais; aptidões sensoriais; características neuromusculares e corporais; comportamento emocional; aptidões de comunicação; múltiplas deficiências, até ao ponto de justificar e requerer a modificação das práticas educacionais ou a criação de serviços de educação especial no sentido de desenvolver ao máximo as suas capacidades. (p.25)

Foucault (1975) comenta que, na visão durkheimiana, a doença é encarada sob aspectos virtuais e negativos. O autor, por sua vez, ressalta aspectos positivos

que subjazem aos negativos, visualizando a doença não como uma essência contra a natureza da normalidade, mas sendo a própria natureza dessa normalidade. As ideias de Foucault, portanto, não nos permitem negar que a sociedade confere, aos doentes, o sentido de desvio ou anormalidade e o status de excluído, diferente ou insano (Wanderley, 1999). Na perspectiva de Foucault, a norma é “uma maneira de um grupo se dotar de uma medida comum segundo um rigoroso princípio de auto-referência, sem recurso a nenhuma exterioridade, quer seja a de uma ideia quer a de um objeto” (EWALD, 1993, p.108).

A Modernidade impõe diversas normas com o objetivo de excluir quem está fora do centro de tais normas, ao mesmo tempo em que se pretende trazer para o centro quem está fora dele. Desta forma, aqueles que ouvem, veem e falam estão dentro da “normalidade”. Quando nos olhamos, fazemos isso a partir de categorias externas que nos dizem se temos mais ou menos frequência nas curvas estatísticas de padrões como a inteligência, a visão, audição, etc. É a normalidade instituída pela sociedade moderna que permite nos situarmos no mundo, e o melhor exemplo de normalidade instituída pela sociedade é a linguagem. A modernidade da norma se dá através da articulação de regimes do saber e dispositivos materiais para as práticas de medida que incluem ou excluem os indivíduos. A norma é a regulação social em formato contemporâneo, e os artefatos culturais, de um modo geral, funcionam como agentes de normalização (THOMA, 2005). Para Ewald (1993),

normalizar é instituir a linguagem que lhes permitirá entenderem-se e formar sociedade. Aliás, o ato essencial da normalização é provocar o acordo acerca desse código, fazer com que se torne comum a todos, como o que isso subentende do ponto de vista das maneiras de pensar e dos valores. (...) A normalização é, portanto, a instituição de uma língua comum, língua perfeita da comunicação pura que a sociedade industrial exigiria. (...) A normalização é uma maneira de organizar esta solidariedade que faz de cada indivíduo o espelho e a medida do outro (p. 103-104).

Ainda, Thoma (2005) menciona que a

normalidade é uma invenção que tem como propósito delimitar os limites da existência, a partir dos quais se estabelece quem são os anormais e os corpos danificados e deficientes para os quais as práticas de normalização devem se voltar. (p. 02)

3.2 Do “anormal” ao patológico

Foucault (1977), ao apresentar seus estudos sobre o surgimento da “sociedade disciplinar” no século XVII, exalta a nova economia de poder, que consequentemente conduzirá à constituição do conceito de norma.

Com esta sociedade surge, também, a necessidade de enquadrar-se à tal norma, considerando indivíduos que se distanciem dela como “diferenciados”. Mais adiante, em meados do século XX, o saber médico produzirá uma série de distinções entre o normal e o patológico, paralelo fundamental para possíveis análises de normatividades produzidas em relação à surdez.

Fourez (1995) demonstra, em algumas de suas reflexões acerca da construção das ciências e sua relação com a normalidade, a ética e a moral, que podemos chamar de “anormal” aquilo que se opõe à expectativa social ou, ainda, aquilo que se apresenta “contrário à expectativa comum dos indivíduos” (p. 33). Sendo assim, a palavra “normal” indicaria uma normalidade socialmente admitida, podendo se destacar em meio à ética ou, também, à cultura, indicando uma expectativa.

Ao considerarmos o contexto familiar/social atual, dificilmente se espera dos pais a vontade significativa de gerar um filho surdo, principalmente quando estes se encontram na condição de ouvintes. Desta forma, o surdo é visto, na maior parte das situações, como o indivíduo “anormal”, o filho que nasceu fora dos padrões esperados pela sociedade para se afirmar uma criança saudável.

Ainda, Canguilhem (2002) propõe em sua obra as visões do “normal e anormal”, relacionando-as contudo aos conceitos de Saúde e Patologia. Para o autor, o indivíduo denominado “saudável” não estará, necessariamente, ausente de qualquer patologia. Além disso, ainda em Fourez (1995), o conceito de anormal estará diretamente ligado à visão da incompreensão do objeto. Aplicando tais reflexões à situação da criança surda inserida em um contexto escolar ouvinte, a mesma poderia ser vista como “normal” pelos colegas a partir do momento em que sua condição como indivíduo surdo é compreendida. Tal compreensão poderia resultar na situação de aceitação do indivíduo surdo pelos colegas ouvintes.

Considerando as relações sociais fora do ambiente escolar, a visão sócio-antropológica da surdez surge como contraposição à visão clínico-patológica, que expõe o surdo como um doente que precisa ser “curado” e/ou tratado através da oralização. Tal visão social procura enxergar o indivíduo surdo como alguém que necessita de condições diferenciadas para aprender e ter acesso aos ambientes majoritariamente ouvintes, além de possuir uma língua (a Libras), através da qual poderá expressar tudo aquilo que lhe convém, sem ser obrigado a se adaptar à oralização.

Diante da imposição da oralização, ainda, compartilho das reflexões de Gesser (2009):

A oralização é uma prática dos ouvintes – imposta aos surdos e pautada numa não aceitação da surdez como traço cultural – e aqueles que a defendem acreditam ser ela (a oralização) a única possibilidade de sobrevivência e de integração do surdo na sociedade majoritária. (p. 82)

Destaco também a visão da surdez como “falta”. Canguilhem (2002) discorre sobre as definições impostas pela sociedade a respeito da definição do “anormal” pela ausência. Quando o indivíduo não ouve, em uma sociedade majoritariamente ouvinte, sua condição é rotulada como anormal. Tal dominação é justamente aplicada por essa sociedade ouvinte, que acaba enxergando a condição de surdo como um desvio da norma de ouvir, considerando por diversas vezes os atos de ouvir e falar como sendo essenciais para o desenvolvimento cognitivo.

A norma constitui-se em uma institucionalização de determinada cultura, que se registra através do cotidiano, e a normatividade é fruto de uma construção histórica (CANGUILHEM, 2002). Enquanto Canguilhem reporta à natureza da diferença entre os estados normal (ou fisiológico) e anormal (ou patológico), Foucault (2008) se refere ao papel exercido pela clínica nessa diferenciação.

Ainda, denotamos o “curar” no contexto atual como o “trazer de volta à norma uma função ou organismo que dela tinha se afastado”, como exposto pelo primeiro autor, incluindo o conceito de patologia à uma discussão quase que inteiramente cultural e social. Tais discussões serviram como justificativa, durante séculos, para a introdução obrigatória da oralização na comunicação do indivíduo surdo, ou, até mesmo, para episódios de genocídio como o Holocausto.

Navarro (2010) discorre que, em meio ao assassinato em massa de judeus durante a eclosão da Segunda Guerra Mundial, o governo alemão, através de decretos e mudanças radicais nas políticas biomédicas do país, enxergou nos judeus a doença e a anormalidade, julgando seu valor e, conseqüentemente, sua “patologia”. Surge então a maior tentativa de “cura” pela normatização e extermínio já registrada na história, o Holocausto, com uma atribuição intensa de causas naturais a questões sociais e culturais, culminando não só em uma solução prometida através da esterilização e proibição de uniões matrimoniais, mas também no extermínio da vida.

3.3 Construções históricas da normalidade e perspectivas foucaultianas acerca do ambiente escolar normalizador

É a partir do século XVI que podemos observar as primeiras discussões acerca da constituição das categorias normal/anormal. Foucault (1972) relata a institucionalização dos sujeitos considerados loucos e insanos pela sociedade, sendo em asilos, hospitais ou, ao fim do século XIX, em instituições especializadas em reeducação e/ou reabilitação.

Foucault (1999), ao final do século XIX, discute sobre o grande grupo indefinido e confuso dos “anormais”. Tal indefinição tem relação com as instituições de controle, por meio de mecanismos de vigilância e efeitos duramente reais. Ainda, dentre os elementos distintos citados por Foucault para se diferenciar o suposto grupo dos anormais, destacamos o indivíduo denominado “incorrigível”, aquele que muitas vezes é isolado ou confinado em uma instituição psiquiátrica ou penitenciária, por não ser considerado alguém passível de ser corrigido. Podemos considerar essa noção ainda contemporânea, encontrada atualmente em exércitos, escolas, famílias e etc. Busca-se então o adestramento do corpo, do comportamento e das aptidões de todos aqueles que escapam das características da normatividade. Classificações são criadas com o intuito de categorizar, ou até excluir, como o “aluno-problema”, o “imbecil”, o “aluno de inclusão”, ou até mesmo o “surdo” (MUNHOZ, 2003).

A figura do incorrigível insere-se, ainda, na construção de uma teoria geral da anormalidade, sendo que o próprio indivíduo escapa da padronização e, por isso,

precisa ser reeducado, adaptado, medicalizado e/ou normalizado. Tal sujeito, exemplificado por Foucault, merecerá especial atenção em nossa investigação de pesquisa.

O século XVII também é marcado por componentes de entendimento da anormalidade. A loucura, até então compreendida como parte de um universo moral e temível, passa a ser entendida como doença natural, adquirindo caráter positivista. A percepção da loucura como subversão/inversão das normas e regras socialmente estabelecidas encontra-se presente nas primeiras classificações da medicina mental. Para Fodéré (*apud* Castel, 1978), eminente alienista francês da década de 1820, o alienado seria aquele que

não tem habitualmente consideração por nenhuma regra, nenhuma lei, nenhum costume, ou melhor, desconhece-os todos; cujos discursos, postura (*sic*) e ações estão sempre em oposição, não somente com os hábitos do país em que habita, mas ainda com o que existe de humano e de racional. (p. 111)

Essa reorganização do mundo em limitações éticas impõe novas dicotomias entre o bem e o mal, o normal e o patológico, estabelecendo normas de convívio e organização. Um exemplo disso são os hospícios que, ao surgirem no século XVII, carregava como sua característica fundamental o isolamento da conduta considerada anormal como forma de controle da ordem social vigente. Naquele período, indivíduos considerados deficientes, dentre eles muitos surdos, também eram internados, além de criminosos e mulheres de conduta extravagante.

Para Bueno (1997), a ideia de normalidade no século XVIII é particularmente incorporada a duas instituições na Europa, em consequência da Revolução Francesa. Estas são: a escolar e a sanitária, e o termo “norma” incorpora-se à linguagem popular por meio dessas duas instituições. Para Canguilhem (2002), ainda,

(...) tanto a reforma hospitalar quanto a reforma pedagógica exprimem uma exigência de racionalização que se manifesta também na política, como se manifesta na economia, sob a influência de um maniqueísmo industrial nascente que levará, enfim, ao que se chamou, desde então, normalização (p. 209-210)

Até o século XVIII, os indivíduos considerados deficientes, pobres e insanos ainda não eram considerados uma ameaça, pelo fato de que os próprios executavam tarefas necessárias à sociedade. Ao final do século XIX, contudo, esse

quadro foi se modificando. Os indivíduos de menor prestígio social começam a representar uma ameaça, através de revoltas populares, principalmente pelas condições de descontabilidade da força de trabalho industrial.

Rodriguez (2001) discorre que, neste mesmo século, tanto o campo médico quanto o educativo passam por um processo de institucionalização, fornecendo mecanismos de adaptação na perspectiva do tratamento moral e do treinamento das habilidades funcionais. O poder médico então ganha prestígio e importância nesta época, sujeitando os então considerados insanos e diferentes a tratamentos, ajustamentos, internações e mecanismos de normalização e adaptação. No campo educacional, a educação de surdos é institucionalizada no Brasil com a criação do Colégio Nacional para Surdos-Mudos, atual INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), em 1856.

O início do século XX é marcado por violentos tratamentos médicos ministrados aos indivíduos considerados diferentes, pois iniciam-se os domínios dos movimentos eugênicos nos EUA e em parte da Europa. Na segunda guerra mundial, com a expansão do nazismo e a ascensão do governo alemão, tais movimentos ganharam força, acreditando na transmissão hereditária de características socialmente indesejáveis e justificando práticas seletivas e discriminatórias como a esterilização obrigatória, ou até o extermínio em massa de judeus e deficientes.

Tais práticas violentas repercutem pelo mundo e, em 1930, no Brasil, iniciam-se os primeiros protestos de médicos em oposição à situação dos pacientes internados no Hospital da Santa Casa de Misericórdia, no Rio de Janeiro. Machado (1978) discorre que o louco da época era considerado um doente mental, um anormal, um indivíduo medicalizável, segundo um modelo elaborado por Pinel e Esquirol. Entre esses indivíduos considerados insanos, os hospitais acolhiam também outros tipos de sujeitos considerados “anormais”, dentre eles os nomeados doentes mentais, físicos e sensoriais. Tais protestos reclamavam que não havia tratamentos, físicos e morais, condizentes com cada tipo de doença, além da falta de profissionais especialistas para lidar com as diferentes deficiências e, ainda, da falta de higiene adequada e manuseio correto de materiais e medicamentos. Para os médicos, a loucura deveria ser tratada com disciplina, não com repressão ou liberdade, e a disciplina tão exigida por esses profissionais da saúde era

praticamente impossível pelos moldes do hospital geral convencional da época (MACHADO, 1978). Aparecem, então, os primeiros indícios de normalização institucional dos indivíduos insanos e/ou deficientes no Brasil, a partir da defesa aos espaços manicomiais, locais exaltados por médicos como uma forma possível de se isolar o paciente, mantendo-o tranquilo, silencioso, medicalizado e separado por espécies distintas de alienação mental.

Enfim, este século culmina com os princípios da ciência moderna, predominando uma racionalidade que busca garantir a adaptação dos sujeitos, seus comportamentos e formas de vida aos padrões normativos da sociedade moderna.

Com a Modernidade torna-se presente a institucionalização dos ambientes educacionais, exercendo poder em espaços sociais e através do controle de corpos. Segundo Foucault (1977, p. 126), os mecanismos resultantes desses ambientes “(...) permitem o controle minucioso de operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade – utilidade, que são o que podemos chamar as ‘disciplinas’ ”. Continuando, afirma que a “(...) disciplina fabrica assim corpos ‘dóceis’”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência).” Curioso destacar que, em 1957, o até então Instituto Nacional de Surdos-Mudos passa a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos, substituindo a palavra “mudo” por “Educação”. Tal mudança refletia o ideário de modernização da década de 50 em território nacional, no qual o Instituto, e suas discussões a respeito da educação de surdos, também estava inscrito.

Nos hospitais os corpos doentes buscam a “cura”, nos manicômios, o controle da loucura. As prisões, por sua vez, constituem-se em ambientes reeducadores de sujeitos inadaptados e, nas escolas, o poder formador de gerações a partir de tarefas normalizadoras é intenso, procurando suprimir possíveis desvios. Desta forma, a escola emerge no século XIX como um espaço de tratamento moral, fornecendo não somente o acesso a novos saberes, mas também sujeitando os indivíduos a técnicas pedagógicas dirigidas para normalizar (MUNHOZ, 2003).

Para Foucault (1975), neste período, “o que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios” (p. 149). A institucionalização da educação passa então a ter um papel fundamental para os sujeitos considerados anormais, pois o próprio espaço escolar

reconstitui-se em um local civilizatório e disciplinador. Desta forma, ao mesmo tempo em que ocorre um processo de democratização dos espaços escolares tornando-os acessíveis as massas menos favorecidas financeiramente, produz-se um espaço de padrões hegemônicos de normalidade. Ser educado é ser civilizado, mas também controlado, silenciado, passivo.

Para Foucault (1977), até mesmo a avaliação através de exames ou provas aplicadas por docentes e profissionais da educação constitui-se um mecanismo indicador do poder disciplinar nas escolas. Através dela o professor conhece seus alunos, descritos, mensurados, comparados a outros, treinados, classificados, normalizados. “O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e a sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 1977, p. 164).

Nas escolas, a aplicação do exame envolve todo um ritual padronizado e estético, exercitando uma conduta disciplinar e temporal. Os exames são aplicados em determinados padrões, os alunos são organizados em fileiras e individualmente, há controle de tempo, de materiais, de conversas, etc. Esse ritual demonstra a força que a disciplina possui no cotidiano escolar (MUNHOZ, 2003). O exame compara os alunos, permite analisá-los e, se necessário, sancioná-los. Ainda, através dele

obtem-se o conhecimento sobre o aluno, sobre suas aptidões e deficiências, sobre sua evolução ou desvio ao mesmo tempo de transmissão do saber (...), esse método pressupõe “um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício do poder (FOUCAULT, 1977, p. 166).

Mas, se por um lado o hospital se constitui ambiente para a recuperação, parcial ou total, da normalidade retirada temporariamente através desta ou daquela doença, e as escolas instituições promotoras de conhecimento e da integração das novas gerações e relações sociais baseadas na industrialização, as instituições que recolhem sujeitos deficientes têm como função principal o isolamento desses indivíduos por características peculiares de sua normalidade, impossibilitados de possíveis “curas” (BUENO, 1997). Para Foucault, essas instituições de acolhimento aos deficientes tinham funções fundamentais, dentre elas propiciar o desenvolvimento de potencialidades necessárias a uma vida relativamente “útil” para os deficientes nascidos em camadas populares mais favorecidas financeiramente e,

consequentemente, isolar cada vez mais os deficientes pobres da sociedade, favorecendo a conformação das subjetividades desses sujeitos através de interações permanentes, isolamentos do meio social ou incorporação de funções trabalhistas em oficinas segregadas.

A partir destas e outras considerações é que podemos perceber que, os sujeitos considerados “diferentes” ao decorrer da história, são incluídos em determinados lugares e através de determinadas situações, e excluídos de outros, tornando-se alvo permanente dos processos de normalização, sendo eles através da escola, da sociedade ou das situações cotidianas, e que muitas vezes são moldados, também, através do nível econômico de cada indivíduo.

3.4 Incluir para excluir: a Educação Inclusiva e Especial como práticas normalizadoras

Conforme Skliar (1998), o território investigativo das pesquisas realizadas pelos denominados Estudos Surdos⁴ a respeito da educação propõe uma mudança na representação e na narração dos surdos em contexto atual. Assim, busca romper com a lógica do normal, do correto, do cotidiano, concebendo a surdez como uma diferença que deve ser discutida através do âmbito político.

A respeito da produção da identidade e da diferença no tecido social, Silva (2000, p.83) salienta que

a normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. [...] A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como a identidade.

⁴ Segundo Skliar, “os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença e de seu reconhecimento político” (1998, p.5). Em suas discussões são inseridas reflexões acerca da (a)normalização do indivíduo surdo nas sociedades contemporâneas.

Ainda, para Lunardi (2007), a definição de qual seria a identidade “normal” encontra-se no poder de representar e, para a própria teoria cultural contemporânea, a representação é tão instável como a linguagem, é o uso da linguagem para produzir narrações culturais sobre os sujeitos e objetos, passando a classificá-los. Para problematizarmos, então, a noção de normalidade, torna-se inviável não acrescentar as discussões os sistemas de representação, questionando as verdades pré-estabelecidas sobre a diferença. Ao adentrarmos nessa temática, passa-se “a discutir como os discursos e representações acerca do sujeito surdo se articulam e desarticulam, podendo produzir um modelo de identidade nomeado como normal ou ideal” (LUNARDI, p. 4, 2007).

Atualmente, poderíamos interpretar a identidade ouvinte como “a” identidade, ao considerarmos os indivíduos da sociedade em sua maioria e todos os subsídios que a própria promove culturalmente, socialmente ou fisicamente, para o acesso à informação, à educação e ao lazer. Nem sempre encontramos recursos de acessibilidade para que o indivíduo surdo tenha acesso a todos os elementos ideais que poderiam ser destacados em uma sociedade plenamente inclusiva e adaptada as diferenças de comunicação e identidade. Desta forma, o modelo de identidade “ideal” proposto por Lunardi (2007) poderia ser destacado a partir do modelo de identidade ouvinte, ao passo que todo o universo de oportunidades e desenvolvimento está voltado à essa condição.

Para Skliar (1999), as noções de normalidade ao redor dos sujeitos surdos são estruturadas a partir de dicotomias – ouvinte/surdo, língua oral/língua de sinais, deficiência/diferença, maioria/minoria, normalidade/anormalidade, contrapondo um elemento dominante que funciona como referência com um outro, que carrega quase sempre a falta ou a negação. Desta forma, enquanto o primeiro elemento definiria a norma, muitas vezes de caráter inquestionável, o segundo não existiria fora do domínio daquele. O ouvinte não é examinado, julgado ou analisado, mas feito parecer natural somente quando o surdo é classificado e definido.

Lunardi (2003) ainda discorre que os efeitos dessa invisibilidade da norma e desse jogo de dicotomias são produzidos frequentemente nos espaços educativos onde se encontram os sujeitos surdos e, especialmente, nos processos de inclusão desses sujeitos. Inicia-se então as discussões acerca da (a)normalização dos alunos surdos através da Educação Inclusiva e, mais tardiamente, legislada através da

Educação Especial. Em perspectivas legislativas, a impressão quanto a Educação Inclusiva para surdos resumir-se ao fato desses indivíduos dividirem a mesma sala de aula com aqueles chamados “normais” é intensa.

Para Veiga Neto (2001), as práticas de inclusão constituem, em um primeiro momento, uma “operação de ordenamento”, criada para desenvolver uma convivência positiva entre os sujeitos em inter-relação, procurando despertar no sujeito “anormal” incluído uma certa seguridade e proteção e, no sujeito “normal”, a tolerância e a singularidade como resultado do convívio com alguém considerado “diferente”.

Em discursos produzidos pelo MEC/SEESP (2001), a prática da educação inclusiva se mostra uma ação normalizadora, e apesar das mudanças legislativas na Educação Especial de surdos nos últimos anos e nos termos legais utilizados para indivíduos surdos, as ideias a seguir ainda não foram reiteradas e/ou modificadas:

A oportunidade de convívio com pessoas não portadoras de deficiência torna possível uma vida de normalidade para o portador de deficiência, que pode se perceber como uma pessoa capaz de se desenvolver em todos os aspectos (BRASIL MEC/SEESP, nº 1, p. 22)

Rabinow (1999) discorre sobre o funcionamento das tecnologias de normalização, recursos existentes no ambiente educativo que servem para analisar, examinar, recuperar e classificar, controlando possíveis anomalias presentes no corpo social. Tais anomalias resultam em tentativas de recuperá-las, através de procedimentos corretivos ou terapêuticos. Ainda, Veiga-Neto (2001) propõe que a própria busca pela ordem é outra estratégia de normalização colocada em funcionamento pela proposta de inclusão, enxergando a instituição escolar inclusiva como um ambiente restaurador do caos, sendo este último aquilo que está fora da ordem, da norma. Para Lunardi (2003),

quanto mais moderna for a escola, mais restritos são os critérios de normalidade, mais refinado é o sistema de avaliação e mais drásticos são os procedimentos de comprovação que se empregam. (p. 147)

Como resultado relativo a todas essas questões, maior seria a quantidade de desvios que deveriam ser abordados através de medidas especiais de educação, e

é por aí que enxergamos a influência minuciosa das políticas de Educação Especial. Ainda, a ideia da norma estabelecendo-se a partir do controle e da regulação populacional remete à ideia foucaultiana do biopoder, destacando uma questão mercantilista de produção através do interesse por uma população saudável, perfeita, “normal” e por sujeitos supostamente adestrados para a produção e o consumo (Lunardi, 2003). Torna-se viável, então, a ideia de incluir o sujeito dito como deficiente com o intuito do próprio ser útil, ou seja, produtivo para a sociedade em que se insere. Enfatizando isso, a inclusão “não é o contrário da exclusão, mas bem, é um mecanismo de poder disciplinar que a substitui, que ocupa seu espaço, sendo ambas as figuras igualmente mecanismos de controle” (id., 2002, p. 73).

Na perspectiva da Educação Especial, encontramos a categorização de diferentes tipos de deficiências como moldes significativos para definir o público alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) afirma que a Educação Especial deve oferecer o Atendimento Educacional Especializado às necessidades educacionais especiais dos alunos considerados com: deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O indivíduo surdo, por sua vez, ainda encontra-se enquadrado na categoria de deficiente, mesmo com as políticas de ensino bilíngue baseadas na visão sócio-antropológica da surdez. Podemos identificar, então, a normalização de indivíduos através das políticas educacionais especiais vigentes no instante em que, as mesmas, subdividem seu público-alvo em elementos heterogêneos, a partir de um mesmo rótulo, sob a etiqueta de “deficientes” (LUNARDI, 2003). Temos então as categorias de D.A. (deficiente auditivo), D.V. (deficiente visual), D.I. (deficiente Intelectual), entre outras nomenclaturas. Dentro de cada categoria, por sua vez, encontramos outras mais, relacionadas a outros funcionamentos normais ou médios de cada indivíduo. Desta forma, dentro da categoria de deficientes intelectuais temos a Síndrome de Down e a Hidrocefalia, por exemplo, ou, dentro da categoria de Deficientes Auditivos, aqueles denominados surdos profundos, severos, médios ou leves.

Para Lunardi (2003), além de elemento normalizador, a Educação Especial funciona também como uma “profilaxia”, uma medida tomada para evitar doenças, colocada à disposição dos docentes da escola regular para evitar a evasão dos alunos com deficiência. Mesmo assim, a autora propõe que não devemos pensar

que o propósito da Educação Especial e Inclusiva é o de eliminar o sujeito “anormal”, mas distinguir e distribuir essa normalidade, permitindo que algumas formas mais próximas da média sejam invisíveis, enquanto outras são visibilizadas e estigmatizadas, assim como na distinção de Foucault acerca dos ambientes prisionais, que procuram distinguir diferenças sem eliminá-las, criando sistemas de classificação para diferenciar os grupos e utilizá-los para normalizar o poder na medida em que as transgressões são assimiladas em uma tática geral de sujeição.

4. OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa visou ampliar os conhecimentos sobre a surdez e a utilização da Língua Brasileira de Sinais nas correlações escolares entre alunos surdos, profissionais da educação e docentes de classes regulares e inclusivas da rede pública e estadual de SP. Procurou também estender os conhecimentos acerca da (a)normalização dos sujeitos com deficiência em ambiente escolar, mais precisamente os sujeitos surdos, procurando identificar os principais elementos que resultam nesta normalização.

Dentre os objetivos específicos desta pesquisa, destacam-se:

- Identificação dos instrumentos, práticas e situações de (a)normalização do sujeito aluno-surdo no contexto de classes regulares e inclusivas da rede pública e estadual de São Paulo;
- Identificação de como o ambiente escolar, considerados os contextos físico e cultural, pode contribuir, ou não, para a (a)normalização do sujeito aluno-surdo.

4.1 Metodologia de pesquisa: a observação não participativa e exploratória

Desde o início pensou-se em realizar uma pesquisa de caráter qualitativo que, segundo Godoy (1995), não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, pois parte de questões de interesses amplos que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Gil (2006, p.94) corrobora, dizendo que “[...] métodos de pesquisa qualitativa estão voltados para auxiliar os pesquisadores a compreenderem pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais”. Na verdade, os dados qualitativos são "sedutores" pois, segundo Huberman e Miles (1991),

permitem descrições e explicações ricas e solidamente fundadas em processos ancorados num contexto social, podendo respeitar-se a dimensão temporal, avaliar a causalidade local e formular explicações fecundas (p. 22).

Atualmente, a técnica da observação vem sendo utilizada por diversas áreas

de conhecimento como instrumento metodológico de suas pesquisas científicas, visto que esta técnica permite ao pesquisador extrair informações de grupos e situações que, com outros instrumentos de coleta de dados poderiam ser mais complexos, ou até mesmo, impossível. Segundo Bechker (1972), a observação seria uma solução para o estudo de fenômenos complexos e institucionalizados, ou quando se pretende realizar análises descritivas e exploratórias.

A questão da normalização do sujeito aluno-surdo em sala de aula é algo complexo de se identificar, caso os agentes pesquisadores não apresentem alguma experiência, anterior, em ambientes escolares ou sala de aulas. Desta forma, o fato da pesquisadora já ter atuado como professora interlocutora no ano de 2014, na mesma unidade escolar em que se realizam a pesquisa permitiu um conhecimento prévio do cotidiano dos alunos e profissionais que atuam na unidade, bem como da dinâmica institucional escolar. Lüdke e André (1986), ao discutirem sobre o rigor do método, descrevem que

para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador (p. 25)

De início pensou-se em realizar entrevistas com os docentes a respeito das suas práticas cotidianas em sala de aula, tentando identificar a normalização do sujeito aluno-surdo a partir dos discursos dos próprios profissionais. A ideia foi deixada de lado, contudo, ao se perceber que muitos dos docentes consideravam as ações normalizadoras do aluno surdo como atividades negativas, manifestando receio, e até medo, ao responderem às perguntas elaboradas, sob a desconfiança de estarem sendo avaliados. Desta forma, definimos uma técnica de coleta de dados a partir da observação não participativa baseada em um roteiro semi-estruturado, registrando os diversos episódios, opiniões emitidas pelos observados e percepções de pesquisadores em diário de campo.

A observação não participante (também conhecida como simples) é aquela na qual o pesquisador não se envolve com o objeto pesquisado. O pesquisador permanece a par comunidade ou ao processo que está pesquisando, tendo um papel de espectador do objeto observado. Neste tipo de observação, os sujeitos não

sabem que estão sendo observados, pois o observador se insere no contexto, porém não está diretamente envolvido na situação analisada e não interage com objeto da observação. Esta técnica permite ao pesquisador apreender uma situação bem próxima a como ela realmente ocorre (Gil, 2006).

Durham (1986), ao discorrer sobre as possíveis armadilhas dos métodos científicos aplicados nas pesquisas atuais, enfatiza as dificuldades que o pesquisador pode encontrar ao analisar movimentos ou situações das quais ele próprio está integrado como sujeito. Neste caso, torna-se complexo realizar simultaneamente uma ação transformadora na sociedade e uma análise dessa prática. Por essas razões é que a pesquisa optou pela realização de observações sem níveis de participação.

Ainda, segundo Gil (2006), a observação não participante facilita a obtenção de dados, sem produzir muitas inquietações ou suspeitas nos membros, comunidades ou grupos observados, fornecendo ampla margem à interpretação subjetiva e parcial do fenômeno a ser estudado. Por meio da observação construída através de um roteiro semi-estruturado, o observador define alguns fenômenos e/ou categorias de observação, porém se mantém aberto à formação de novas categorias.

Uma outra característica metodológica importante desta pesquisa é o seu caráter de estudo exploratório. Uma pesquisa exploratória tem o intuito de familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido, pouco explorado. Ao final de uma pesquisa exploratória, você conhecerá mais sobre aquele assunto, e estará apto a construir hipóteses (GIL, 2008). Ela visa à descoberta, ao achado, à elucidação e/ou à explicação daqueles fenômenos que não eram aceitos apesar de evidentes (GONÇALVES, 2014). Ainda, como qualquer pesquisa científica, ela depende também de uma pesquisa bibliográfica. Mesmo que existam poucas referências a respeito do assunto que está sendo desenvolvido, sempre haverá alguma obra ou análise de exemplos análogos que podem estimular a compreensão. Sendo assim, a técnica da pesquisa bibliográfica foi utilizada durante todo o percurso de nosso estudo, das considerações iniciais às análises aprofundadas dos dados coletados, com o objetivo de fundamentar a pesquisa teoricamente.

É importante destacar que, de uma forma geral, nos mais variados âmbitos da pesquisa acadêmica tem se afirmado que, enquanto as abordagens quantitativas

asseguram a validade da pesquisa por meio de experimentos e formulações de leis universais, as abordagens qualitativas são questionadas em sua fidedignidade por não adotarem tais procedimentos. Defendemos, desta forma, as considerações de Ludke e Andre (1986), que propõem que a validade da pesquisa qualitativa encontra-se em outros procedimentos, que deverão ser buscados, criados e combinados, de modo a garanti-la de fato. Neste caso, encontram-se o desenvolvimento de entrevistas, observações, análises de documentos, confecção de diário de campo, gravações de áudio, entre outros. Ainda,

[...] o pesquisador deve estar atento à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo. Que ele coloque nessa construção toda a sua inteligência, habilidade técnica e uma dose de paixão para temperar (e manter a têmpera!), mas que cerque o seu trabalho com o maior cuidado e exigência, para merecer a confiança dos que necessitam dos seus resultados. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 90)

Desta forma, diversos procedimentos técnicos de pesquisa utilizados/construídos durante o desenvolvimento desta foram confrontados, dentre eles a pesquisa de campo e os apontamentos teóricos, de modo a garantir a validade de uma pesquisa de cunho qualitativo; e apoiando-se nas contribuições de Oliveira (2002), que considera os seguintes elementos como essenciais na busca dessa validade:

[...] o confronto de fontes; a complementaridade de instrumentos metodológicos e referenciais teóricos; a revisão colaborativa de entrevistas e registros de observações, o debate constante sobre princípios interpretativos e resultados que emergem do processo de pesquisa (OLIVEIRA, 2002, P. 10)

Günther (2006) apresenta documentos e diários de campo como meios de registro da observação, pois esta inclui registros de comportamento e estados subjetivos, e registram as manifestações humanas observáveis. Desta forma, os episódios observados durante os estudos de campo foram registrados em diário de campo. A pesquisa considerará, também, o posicionamento da pesquisadora, como ouvinte e ex-interlocutora⁵ de Libras da unidade, e contou com o apoio de um gravador sonoro para registrar os momentos observados dentro da sala de aula.

⁵ O termo refere-se ao cargo profissional do intérprete de Libras que trabalha em classes regulares e inclusivas do Estado de São Paulo, com a função de mediar e auxiliar na absorção do conhecimento pelos alunos surdos, e não somente traduzir as palavras ditas em Língua Portuguesa.

4.2 Roteiro de observação, agentes da pesquisa e local

Quando se fala em processo de observação, são reconhecidos e descritos cinco componentes: “o objeto de observação, o sujeito de observação, as condições de observação, os meios de observação, e o sistema de conhecimentos a partir do qual formula-se o objetivo da observação” (REYNA, 1997). Dentre estes, são indispensáveis o observador e o objeto da observação; os meios, que propiciam uma ampliação das características do objeto para análise; as condições de observação, que dizem respeito ao contexto no qual o objeto se manifesta; e o sistema de conhecimentos, que constitui o referencial teórico que fundamenta a pesquisa (REYNA, 1997).

Primeiramente, a pesquisa se desenvolveu em torno dos sujeitos alunos-surdos que estudam na unidade escolar observada, estendendo a observação a alguns indivíduos específicos que trabalham no ambiente escolar e possuem contato direto com esses alunos, procurando, desta forma, ser fiel aos moldes de um roteiro semi-estruturado que visa a captação de informações específicas, mas ainda sim aberto a descobertas inovadoras acerca da temática pesquisada, seguindo a fidelidade ao modelo de estudo de caráter exploratório.

Desta forma, destacamos as observações que envolveram os docentes da unidade, tanto regentes de disciplina como professores eventuais e contratados. Observamos também situações que envolviam os professores interlocutores de Libras que acompanham diariamente o trabalho dos alunos surdos em sala de aula, assim como as situações e diálogos que envolviam os colegas ouvintes desses alunos e alguns funcionários presentes no intervalo escolar. Sendo assim, as observações e seus respectivos registros foram delimitados às situações de dentro da sala de aula, da quadra poliesportiva para a realização das aulas de Educação Física, das salas de informática, multimídia e biblioteca e, por fim, dos portões de entrada e saída de alunos, procurando sempre acompanhar o dia-a-dia dos alunos surdos e as diferentes tentativas de (a)normalização que os cercam. Excluímos, então, as observações a respeito dos ambientes especificamente docentes e administrativos, como a sala dos professores, a secretaria, a salas da diretoria e da coordenação pedagógica, bem como sua atuação direta com os alunos surdos, procurando delimitar a normalização que ocorre de forma espontânea e diária sobre

esses alunos, não se aprofundando em discussões provenientes de opiniões profissionais de coordenadores e docentes por envolver outras temáticas que não serão discutidas nesta pesquisa, como a formação de professores para a Educação Especial e Inclusiva, por exemplo. As observações durante o intervalo escolar também foram excluídas do roteiro, pelo fato de que, como já constatado em observações anteriores, os indivíduos surdos procuram isolar-se dos demais neste período de tempo, evitando o contato com alunos e profissionais ouvintes da unidade escolar. Visando analisar somente situações de (a)normalização provenientes do contato do ouvinte com o surdo, as observações durante o intervalo/recreio escolar foram, então, deixadas de lado.

A unidade escolar selecionada para observação localiza-se na zona norte da cidade de São Paulo e recebe, anualmente, matrículas de alunos ouvintes e surdos que estudam em classes regulares e inclusivas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Médio (1º ao 3º ano). A escola dispõe de uma boa acessibilidade a indivíduos de vários bairros de São Paulo, estando próxima à uma estação de metrô, e por ser considerada um pólo de surdos na zona norte, recebendo alunos de localidades próximas e distantes pelo fato dos próprios pais e colegas de surdos já saberem que lá há a disponibilidade de professores interlocutores de Libras, fato que não é observado em todas as unidades escolares da cidade, mesmo sendo garantido por lei.

Importante retomar que, durante o ano de 2014, a pesquisadora exerceu a função de professora interlocutora de Libras nessa unidade escolar, escolhida para a pesquisa. Utilizando esse fato como uma etapa preliminar, ou preparatória, da pesquisa, esse período contribuiu de forma fundamental para o conhecimento mais a fundo dos procedimentos pedagógicos da escola em relação aos alunos surdos, bem como o comportamento dos funcionários, professores, além do conhecimento dos espaços físicos que envolvem os processos de ensino-aprendizagem. Tal período foi importante para delimitar algumas hipóteses de pesquisa e formular questões acerca da normalização do sujeito aluno-surdo, assim como contribuiu para a elaboração das questões do roteiro semi-estruturado de observação utilizado na pesquisa. As observações formais e documentadas nesta pesquisa, contudo, deram-se no ano de 2016, período no qual a pesquisadora retornou à unidade unicamente com este objetivo, não tendo qualquer vínculo empregatício com a

instituição, visando assim um maior aproveitamento das observações não-participativas e seus respectivos registros. Ainda, foram selecionadas algumas categorias de observação, a partir da experiência realizada em 2014, e que mereceu atenção no momento de coleta em campo e registro em diário.

A primeira delas é a categoria de **(a)normalização pelos docentes** considerando-se as onze disciplinas distintas ministradas no Ensino Médio da rede pública e estadual de São Paulo. Cada professor detém uma formação profissional distinta, e já enfrentou experiências muitas vezes individuais com alunos surdo e possui um histórico próprio de atuação profissional tanto com indivíduos surdos como ouvintes. Foi importante focar a observação desses docentes, considerando que esses profissionais podem ser um dos principais agentes responsáveis pela (a)normalização do sujeito surdo na sociedade majoritariamente ouvinte, por lidarem todos os dias com esses indivíduos e por levarem, direta ou indiretamente, uma das maiores cargas de conhecimento concentrado que a maior parte dos jovens está habituada a receber.

A **(a)normalização pelo professor interlocutor de Libras** foi outra categoria importante a ser observada, considerando que esses profissionais estão à disposição dos alunos surdos diariamente para interpretar todo conteúdo ministrado pelos professores de diferentes disciplinas. É o único profissional docente que acompanha esses alunos durante as seis aulas diárias propostas pelo currículo escolar, além de realizar possíveis mediações entre alunos surdos e ouvintes, em situações de interação e comunicação, desde nas salas de aula, como na entrada e saída da unidade ou em situações provenientes do intervalo escolar.

Ainda, destacamos a categoria de **(a)normalização pelos colegas ouvintes**. As relações sociais mais espontâneas observadas, em ambientes escolares, são as relações entre os diferentes jovens que ocupam o espaço escolar, principalmente por estes constituírem o maior número de indivíduos constituintes da escola. Através dessas relações entre indivíduos de culturas e identidades distintas, bem como suas diferentes formas de enxergar e avaliar o mundo ao seu redor, esperamos encontrar os mais diversificados episódios e tentativas de normalização do sujeito aluno-surdo.

Consequentemente, tendo por base as 3 categorias já apresentadas, destacamos, ainda, alguns episódios de **(a)normalização através de recursos didáticos**. Tais recursos são utilizados pela escola e pelos professores para facilitar

(ou diversificar) o processo de ensino-aprendizagem e as relações com os alunos, como por exemplo a utilização da sala multimídia, da biblioteca e de outras dependências da escola. A observação focada neste componente poderá auxiliar, na identificação de situações de normalização do sujeito aluno-surdo, uma vez que tais espaços são vistos, por muitos professores, como uma forma de diversificar o aprendizado sistemático, que envolve, muitas vezes, apenas a lousa, o giz e o livro didático.

Por fim, a coleta de campo deu-se a partir da construção de um Roteiro de Observação, contendo algumas das informações específicas expostas acima e apresentado na íntegra como documento neste trabalho, através do **APÊNDICE A**.

4.2.1 Características de observação

Como exposto anteriormente, a unidade escolar observada encontra-se na zona norte de São Paulo, e aceita matrícula de alunos para o Ensino Fundamental II e Médio. A seguir apresentamos alguns dados sobre o universo pesquisado, que corresponde aos dez alunos surdos observados e sua distribuição por gênero, idade e ano de frequência no Ensino Médio. Apesar deste trabalho adotar uma metodologia qualitativa, os quadros abaixo apresentam a distribuição quantitativa dos alunos seguindo as variáveis referidas. Não foram estudadas questões referentes às condições sócio-econômicas dos indivíduos, considerando-se principalmente as condições de surdez ou deficiência auditiva.

Alunos surdos distribuídos por faixa etária

Gênero/Idade	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos
Masculino	02	01	02	01
Feminino	-	01	02	01
Total	02	02	04	02

Alunos surdos distribuídos por anos/classes do Ensino Médio

Ano/Classe	1º ano	2º ano	3º ano
	03	04	03

Como já foi dito, a observação focou os alunos surdos (do Ensino Médio) na faixa etária de 15 à 18 anos, e distribuídos em três salas de aula distintas, dos 1º, 2º e 3º anos. Cada sala e aula conta com o apoio de um professor-interlocutor de Libras para interpretações simultâneas durante as aulas das diferentes disciplinas. Estas distribuem-se em: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Química, Física, Biologia, Inglês, Educação Física, Filosofia e Sociologia.

Laubach (citado por Petrica, 2003, p. 251) diz que:

se escolhermos quatro a cinco alunos ao acaso e os acompanharmos pela observação de quatro a cinco períodos de quatro a cinco minutos durante uma aula, ficamos com uma imagem válida dos comportamentos da classe durante essa aula.

Baseando-se nos argumentos do autor, as observações foram distribuídas em 10 dias letivos, dedicando-se 50 minutos diários em cada ano escolar do Ensino Médio (duração de uma aula) e totalizando, aproximadamente, 3 horas diárias na unidade escolar, além da observação dos momentos de entrada e/ou saída de alunos na escola e nas classes.

4.3 Plano de Análise

Para a análise do material coletado utilizamos as etapas de trabalho propostas por Bardin (1977). Primeiramente, consideramos o período inicial de pré-análise, fase da organização propriamente dita. Organiza-se o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional na sistematização das ideias iniciais. Desta forma, foi realizada a escolha de documentos constituindo-se, assim, um *corpus*. O *corpus* é o conjunto dos documentos considerados relevantes para

serem submetidos aos procedimentos analíticos. No caso desta pesquisa, foram selecionados os episódios registrados em Diário de Campo que apresentavam elementos de (a)normalização do sujeito aluno surdo. Em seguida, realizou-se a preparação formal dos documentos a serem analisados, constituindo-se em novos documentos com as respostas de cada uma das perguntas/hipóteses apontadas no projeto inicial de pesquisa.

A segunda etapa constitui-se na exploração do material. Nela encontramos a construção sintetizada de categorias, procedimento de classificação dos elementos participantes de um conjunto, iniciando pela diferenciação e, seguidamente por reagrupamento, segundo um conjunto de critérios. Esta etapa classifica e agrupa um conjunto de elementos sob um título genérico, segundo caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1977). No caso desta pesquisa, analisamos o material coletado a partir das categorias apontadas no roteiro de observação, considerando: a (a)normalização através do docente regente de sala; a (a)normalização através do professor interlocutor; a (a)normalização através dos colegas ouvintes e a (a)normalização através dos recursos didáticos e salas multifuncionais.

A terceira e última etapa utilizada no processo de análise corresponde ao tratamento dos resultados e a interpretação. Ela consiste na sistematização dos resultados: interpretação da análise que conduz a um determinado enunciado de texto ou enunciado discursivo. A interpretação deve estar apoiada em provas de validação, isto é, na própria fundamentação teórica ou nas práticas observadas no ambiente pesquisado. Nessa fase, a interpretação é essencial, mas deve estar claramente relacionada ao *corpus* existente, de modo que seja validada pela comunidade científica da área (BARDIN, 1977).

Resumidamente, para a análise de resultados apresentaremos os episódios registrados em diário de campo que julgamos relevantes para a pesquisa, seguidos de suas respectivas discussões. Essas últimas foram acrescidas de alguns elementos de novas pesquisas bibliográficas, realizadas após as observações, com o intuito de tornar o leitor mais esclarecido perante os assuntos apresentados em cada tópico, o que resultou em uma análise mais ampliada da questão proposta por esta dissertação.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES: A (A)NORMALIZAÇÃO POR TRÁS DOS MUROS EDUCACIONAIS

5.1 A normalização através do professor interlocutor

De início apresentaremos dois episódios registrados em diário de campo a partir das interações entre os alunos surdos e os professores-interlocutores, ambos vivenciados dentro da sala de aula regular, o primeiro durante a disciplina de Inglês e, o segundo, na de Língua Portuguesa.

Episódio 1 – Divisão em grupos

“A professora de Língua Inglesa, ao adentrar a sala e realizar a chamada, iniciou sua proposta diária de atividade propondo uma resolução de exercícios em grupos de 4 alunos. Como no 2º ano haviam 4 alunos surdos, a intenção inicial da professora regente ⁶de classe era a de organizar um grupo somente de alunos surdos, com o intuito de facilitar a interpretação local, já que a classe dispunha somente de uma professora-interlocutora, e distribuir os alunos surdos em grupos distintos impossibilitaria o acompanhamento visual da interpretação de todos os alunos ao mesmo tempo, exigindo um maior tempo para a realização do exercício. A professora interlocutora, por sua vez, entrevistou na escolha da professora de Inglês, propondo que seria mais enriquecedor no aspecto inclusivo distribuir cada aluno surdo em grupos distintos, incentivando-os na interação com outros alunos ouvintes.

A proposta da professora interlocutora foi aceita e assim deram início as atividades. Contudo, ao decorrer dos exercícios, os alunos surdos tinham dificuldade não só em acompanhar as interpretações em língua de sinais, mas também em compreenderem seus colegas ouvintes dos respectivos grupos, uma vez que a professora-interlocutora tinha que se deslocar constantemente para atender as dúvidas dos 4 alunos surdos e interpretar o que cada um tinha a dizer para o restante dos integrantes ouvintes de cada grupo.

A figura do professor interlocutor e/ou professor intérprete da língua de sinais ainda é pouco conhecida e estudada no âmbito acadêmico, tanto nacional como internacional. Na busca de solucionar ou aperfeiçoar os diferentes problemas de comunicação enfrentados pelos alunos surdos, principalmente a respeito de sua

⁶ Neste trabalho utilizaremos os termos “professor regente” e “docente” como referência aos professores que ministram as diferentes disciplinas do ciclo escolar e “professor interlocutor”, “intérprete educacional” ou “intérprete” para situar o profissional que realiza a interpretação e/ou interlocução de cada disciplina em Libras para os alunos surdos.

inserção no ensino regular, surgem propostas de reconhecimento de que estes estudantes necessitam de apoio específico, de forma permanente ou temporária, para alcançar os objetivos finais da educação. Constatase então que devem ser oferecidos apoios tecnológicos e humanos que contemplem suas possibilidades (VOLTERRA, 1994). Um desses apoios humanos é o intérprete⁷ de língua de sinais, o qual foi incorporado há vários anos no espaço educacional em vários países.

Apesar da relevância que este assunto possui, há escassez de material a esse respeito especialmente quando o foco é o Ensino Fundamental e Médio. Quando colocamos um intérprete de língua de sinais na sala de aula abre-se a possibilidade do aluno surdo poder receber a informação escolar em língua de sinais, através de uma pessoa com competência nesta língua. Ao mesmo tempo, o professor ouvinte pode ministrar suas aulas sem preocupar-se em como passar a informação em sinais, atuando em sua língua de domínio. Na medida em que a condição linguística especial do surdo é respeitada, aumentam as chances de ele desenvolver-se e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória, em contraponto a uma ‘inclusão escolar’ sem qualquer cuidado especial (LACERDA, 2000).

Por outro lado, a inserção de um intérprete de língua de sinais em sala de aula não assegura que questões metodológicas, levando em conta os processos próprios de acesso ao conhecimento, sejam consideradas, ou que o currículo escolar sofra ajustes para contemplar peculiaridades e aspectos culturais da comunidade surda (LACERDA, 2000). De acordo com o Artigo 12, § 2º da Resolução CNE/CEB nº 2 (11/09/2001):

(...) deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais [...]

⁷ Neste trabalho utilizaremos a perspectiva de Quadros (2002) acerca dos termos “professor intérprete” e “professor interlocutor de Libras”. Por mais que seja possível um único profissional desempenhar ambas as funções, para a autora, tais profissões são distintas. Enquanto que o primeiro realiza a tradução simultânea da comunicação, o segundo deve mediar a comunicação entre os conteúdos abordados pelo professor da disciplina correspondente e o aluno, procurando atender as necessidades do indivíduo surdo e buscando a melhor estratégia para que ele compreenda o que o professor titular está abordando.

Stewart and Kluwin (1996), estudiosos norte-americanos, realizaram um estudo bibliográfico e examinaram manuais confeccionados por escolas para orientar intérpretes em algumas regiões dos EUA. Na formação de professores-interlocutores, pouco se discute em relação à sua atuação como intérprete educacional. Não se conhece muito sobre o que é feito em sala de aula e quais são os efeitos destas práticas. Com o aumento do número de crianças surdas incluídas em escola regulares nos EUA nas décadas de 80 e 90, cresceu também a procura por intérpretes educacionais. Não havendo um número suficiente de profissionais formados para essa atuação, qualquer pessoa que soubesse língua de sinais e se dispusesse ao trabalho era potencialmente um intérprete educacional, sem a exigência de nenhuma formação ou qualificação específica, em muitos dos casos.

Mediante tais informações, o Episódio 1, introdutório, é apresentado porque podemos destacar um primeiro registro de tentativa de normalização do sujeito aluno-surdo pelo professor interlocutor. Sua iniciativa, até bem intencionada, de seguir os pré-requisitos de uma educação inclusiva com qualidade baseando-se na interação entre indivíduos de culturas e línguas distintas, pode ser vista também como uma tentativa de normalizar a situação através da inclusão, trazendo o indivíduo surdo à norma vigente da situação, ouvintizante, que naquele instante correspondia à divisão da sala de aula em grupos híbridos. Tal tentativa de igualar os indivíduos surdos aos ouvintes, contudo, não considerou o fato de que ambos possuem formas de comunicação distintas. O fator inclusivo e normalizador não levou em consideração a facilitação da comunicação e a utilização prudente do espaço físico da classe, o que resultou em dificuldades do professor interlocutor em atender a todas as dúvidas e demandas dos alunos surdos. Desta forma, a necessidade de “incluir” o aluno surdo no mesmo ambiente interacional que o aluno ouvinte, a qualquer custo, impossibilitou os agentes envolvidos de perceberem os possíveis aspectos negativos desta escolha.

Para Veiga Neto (2001), as práticas de inclusão constituem, em um primeiro momento, em uma “operação de ordenamento”, criada para desenvolver uma convivência positiva entre os sujeitos em inter-relação, procurando despertar no sujeito “anormal” incluído uma certa seguridade e proteção e, no sujeito “normal”, a tolerância e a singularidade como resultado do convívio com alguém considerado

diferente. Vemos em nossa situação o sujeito incluído (surdo) e o sujeito que, possivelmente, tenta incluir (ouvinte).

Verificamos também o fato da professora interlocutora, em diversos momentos, precisar assumir uma série de funções ao mesmo tempo, como interpretar a língua portuguesa para a língua de sinais, atender às demandas pessoais do aluno, traduzir conversas informais entre alunos surdos e ouvintes referentes à atividade, estabelecer uma posição adequada em sala de aula em relação aos alunos surdos e aos ouvintes e, ainda, atuar como educadora frente a dificuldades de aprendizagem do aluno. Todavia, isso a distancia de seu papel oficial como professora interlocutora de Libras, gerando polêmicas.

Schick; Williams and Bolster (1999) exploraram, em suas pesquisas, algumas situações problemáticas observadas em sala de aula, como a participação diferenciada do aluno surdo (quando o professor pergunta algo para a classe o aluno surdo não participa igualmente, pois até que o intérprete traduza a pergunta algum aluno ouvinte já a respondeu ou quando ocorrem tarefas que envolvem ver e ouvir ao mesmo tempo, o aluno surdo perde parte da tarefa), ou o fato da tradução focalizar somente os conteúdos acadêmicos (não sendo traduzidas discussões entre colegas, comentários irônicos etc); que, de certa forma, excluem o aluno surdo do espaço escolar.

Além disso, a maioria das situações interacionais são iniciadas pelo professor interlocutor, criando um modo de relacionar-se muito diferente daquele construído pelos demais alunos que precisam esperar sua vez de se colocar e, às vezes, se impor para poder falar. Desta forma a criança surda acaba vivendo situações bem “artificiais” no âmbito escolar. Shaw & Jamieson (1997) apontam uma redução do potencial para atuação independente e um acréscimo de ações dirigidas pela instrução do intérprete (a maior parte das perguntas é formulada pelo intérprete, oferecendo alternativas de respostas entre as quais a criança escolhe uma, sem ter que refletir mais a fundo sobre os problemas colocados).

Ferreira (2002), por sua vez, relata em suas pesquisas a atividade de uma professora interlocutora que acompanha um grupo de alunos surdos no ensino médio, em uma sala especial, apontando vários problemas semelhantes àqueles já levantados pelos autores estrangeiros. Apresenta como dificuldades constantes do intérprete a tarefa de posicionar-se entre duas línguas que exigem um amplo

conhecimento das línguas alvo, bem como a falta de conhecimento teórico do intérprete frente a algumas disciplinas da grade curricular, o que dificulta seu trabalho e a aprendizagem dos alunos. Há também a problemática da clareza na definição de papéis, também observada no Episódio 1, na qual o profissional se vê obrigado a desempenhar tarefas que nem sempre lhe dizem respeito, pois se espera que ele seja um recurso técnico de comunicação, impessoal, que não censura e nem transforma as informações, mas que, na realidade, também precisa atuar como educador, considerando a sua função.

Episódio 2: O Facilitador de aprendizagem

“Em uma aula dupla de Geografia do 1º ano, o professor regente de sala propôs uma atividade à ser entregue valendo uma nota na média bimestral, de 1 a 10. Após ministrar os conteúdos referentes as posições geográficas de cada Estado do Brasil e suas respectivas capitais, propôs que os alunos preenchessem com as informações pertinentes um mapa do Brasil com apenas alguns nomes revelados de Estados brasileiros. Em meio ao processo o professor-interlocutor, ao notar a dificuldade dos 3 alunos surdos em realizarem as atividades e o tempo que lhes restavam, solicitou ao docente que pudessem consultar o livro didático, na parte demarcada referente ao assunto. O docente concordou de imediato, e foi observado que os alunos surdos terminaram as atividades antes de qualquer outro aluno da classe.”

Ao contrário do primeiro episódio, observamos aqui uma tentativa clara de anormalização do sujeito aluno-surdo. Enquanto que a língua de sinais é considerada pela legislação brasileira como um instrumento facilitador de aprendizagem ao sujeito surdo, que entende e interpreta seu cotidiano através do formato visual-espacial, neste Episódio 2 temos a utilização de um “facilitador” muito distinto ao proposto pedagogicamente. Ainda, em decorrência da garantia de ensino bilíngue nas escolas brasileiras, o surdo inicialmente entraria na categoria do indivíduo que necessita de uma “sinalização diferenciada”, e não naquele que se enquadra nos quesitos de indivíduo com “limitações e deficiências”, uma vez que a condição de surdez não impossibilita o indivíduo de absorver os conteúdos convencionais ministrados na escola; desde que tais conteúdos sejam traduzidos para sua língua de origem, assim como um estrangeiro aprendendo em um país cuja língua materna distingue-se da sua.

5.2 A normalização através do docente

Os discursos presentes nos materiais coletados e registrados em diário de campo instituem uma norma, um modelo de aluno, de sujeito, enfim, um modelo de pessoa surda que deve ser alcançado com as intervenções dos professores regentes de classe. Esse modelo privilegia habilidades cognitivas e linguísticas que capacitam o aluno surdo a superar a condição de deficiência sensorial, que parece ser o alvo das intervenções normalizadoras. Como exposto por Cardoso (2013), a surdez, nos materiais de formação docente, é narrada como um risco, pela perspectiva dos limites que essa condição provoca, bem como “são riscos as intervenções pedagógicas que não estão na esteira da inclusão desses alunos. Tais riscos estão na pauta dos processos de normalização que devem ser operados pelo professor” (p. 58).

Ainda, cabe ao docente criar ambientes propícios para que o aluno surdo desenvolva seu potencial, por meio de ações que condizem com a Educação Inclusiva, procurando minimizar efeitos que tanto a falta de audição, quanto práticas pedagógicas inadequadas provocam nesses alunos surdos. Esse processo constitui-se em práticas normalizadoras operadas por meio da governamentalidade docente sustentado pelos discursos que circulam em cursos de formação, por exemplo (CARDOSO, 2013).

Ressaltando o que já vimos de Foucault (2005), nos capítulos iniciais, a norma é o elemento que circula entre o disciplinar e o regulamentador, se aplicando ao corpo e à população e permitindo, assim, controlar o “corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica” (p.302). A norma incide sobre os corpos, produzindo (a)normalidades. Aqueles que se acomodam a esta norma são denominados “normais”, os que não, são posicionados como “anormais”. A esse processo Foucault (2008) denomina normação. No caso das disciplinas, ou, no que veremos a seguir em alguns episódios de interação entre o docente e o aluno surdo, se institui uma norma, um modelo, que dispõe de estratégias para acomodar os sujeitos à norma ouvintizante, por meio de inúmeros enquadramentos, ordenamentos, classificações ou comparações.

5.2.1 A anormalização através do fechamento das notas

A avaliação de alunos pelo sistema público estadual de São Paulo se dá de forma processual, através de um percurso amplo de ações, considerando as limitações e/ou individualidades de cada sujeito e seu consequente ritmo de aprendizado, e que não se enquadrará obrigatoriamente aos tempos pré-definidos em calendário escolar (bimestres, semestres, etc.). Contudo, foi criada uma portaria específica na legislação estadual, em 2009, para alunos com deficiência intelectual (antiga deficiência mental). Tal portaria conjunta CENP/COGSP/ CEI, de 6/7/2009, dispõe sobre *“a Terminalidade Escolar Específica de alunos com necessidades educacionais especiais na área da deficiência mental, das escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas”*. À vista do disposto na Res. SE nº 11, de 31/01/2008, alterada pela Res. nº 31 de 24/03/ 2008 e considerando:

- o direito à certificação de Terminalidade Escolar Específica, assegurado pela Lei nº 9394/96 em seu inciso II do artigo 59, a alunos com necessidades educacionais especiais, na área da deficiência mental, que demonstram não terem se apropriado das competências e habilidades básicas exigidas para a conclusão desse nível de ensino,

- a necessidade de se orientar as unidades escolares sobre os procedimentos pedagógicos a serem adotados na avaliação das competências e habilidades determinantes da certificação a ser expedida, baixam a seguinte portaria:

Art. 1º - Entenda-se por Terminalidade Escolar Específica, a certificação de estudos correspondente à conclusão de ciclo ou de determinada série do ensino fundamental, expedida pela unidade escolar, a alunos com necessidades educacionais especiais, que apresentem comprovada defasagem idade/série e grave deficiência mental ou deficiência múltipla, incluída a mental, que não puderam, comprovadamente, atingir os parâmetros curriculares estabelecidos pela pasta para o ensino fundamental.

Desta forma, a legislação garante ao aluno com deficiência intelectual ou múltipla, que não atingir satisfatoriamente os parâmetros curriculares estabelecidos pelo currículo estadual de educação, a denominada “terminalidade escolar” ou, ainda, o impedimento à reprovação de ciclo, garantindo ao menos o conceito mínimo 5 (cinco) para aprovação automática em qualquer ano dos ciclos

fundamental e médio. Tomando por base essa normatização é que apresentaremos mais um episódio observado em sala de aula, na disciplina específica de Filosofia:

Episódio 3: o surdo como deficiente no conceito avaliativo

“Ao final do 3º bimestre do calendário escolar pré-elaborado pela gestão escolar, a professora de filosofia resolveu aplicar uma avaliação escrita para o 2º ano, abordando os conteúdos ministrados nos dois meses anteriores. Na aula sucessora à aplicação da avaliação, a docente resolveu entregar as provas corrigidas para um possível *feedback* aos alunos. Ao final dos resultados, os quatro alunos surdos haviam tirado conceito 5 na avaliação, mesmo acertando números distintos de questões. Um dos alunos ouvintes levantou-se do lugar para queixar-se com o professor a respeito de sua nota, comparando sua prova com a de um aluno surdo que acertou menos questões e obteve uma nota superior...”

Como já vimos nos capítulos iniciais, Foucault (1977) estuda a constituição, a partir do século XVIII, de saberes e práticas que ordenam as multiplicidades humanas e objetivam o sujeito, individualizando-o e homogeneizando as diferenças através da disciplina e da normalização – práticas de divisão do sujeito em seu interior e em relação aos outros. Tratam-se de saberes e práticas que atingem a realidade mais concreta do indivíduo, seu corpo, e que, devido à sua estratégia de expansão por toda a população, funcionam como procedimentos abrangentes de inclusão e exclusão social, e constituem um processo de dominação com base no binômio normal e anormal. “Esse processo o objetiva. Exemplos: o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os bons meninos” (Foucault, 1977, p. 231)

Para Portocarrero (2004), o problema que essa forma de poder levanta é que

se o poder tem mesmo uma capacidade de controle e uma eficácia produtiva tão penetrantes e abrangentes quanto Foucault demonstra em suas análises da disciplina e da normalização, torna-se muito difícil localizar regiões de resistência e de inovação que possibilitem a constituição de sujeitos autônomos, comprometendo sobremaneira os projetos institucionais de uma inclusão social ampliada e eficaz do normal – bem como do anormal – através de novas práticas escolares.

(p.

172)

Desta forma, as práticas de inclusão institucional precisarão, através da resistência, das lutas pontuais e da criação, situar-se às margens das formas políticas instauradas para não terminarem por reproduzir e reforçar, sob a ilusão da mudança, os procedimentos de normalização do sujeito reforçados por Foucault (1977) e Canguilhem (2005).

No episódio 4 apresentado, fica clara a tentativa de anormalizar a figura do sujeito aluno-surdo através do conceito avaliativo. Como vimos anteriormente, o conceito de aprovação automática é uma garantia para alunos com deficiências múltiplas e/ou intelectual, ou ainda em casos específicos de indivíduos que não conseguiram atingir os resultados esperados. Contudo, na prática cotidiana da sala de aula, observamos a atribuição do conceito 5 (cinco) aos alunos surdos que não atingiram as expectativas de aprendizagem que o docente propôs.

É a suposta tentativa de normalizar anormalizando o indivíduo surdo, enxergando sua condição pelo viés clínico-patológico da surdez e, conseqüentemente, tratando-o como um aluno incapaz de atingir um conceito azul em determinada disciplina sem auxílio, este por sua vez não fornecido igualmente à alunos ouvintes. Tal viés se contrapõe as propostas pedagógicas da escola pública estadual paulista de considerar a condição da surdez através da visão sócio-antropológica.

Ainda, durante as observações pela última semana de aulas do 3º bimestre, pudemos observar também a iniciativa de outros docentes, de diferentes disciplinas, ao aderirem à mesma opção que a professora de Filosofia. Diferentes surdos dos três anos distintos do Ensino Médio, fecharam o 3º bimestre com conceito cinco em quase todas as disciplinas, integrando-se ao conceito legislativo elaborado somente para indivíduos com deficiência intelectual e múltipla.

5.3 A Normalização através dos colegas de sala

Nesta seção apresentaremos episódios de interação envolvendo alunos surdos e seus colegas de classe ouvintes. Tais episódios foram observados em sala de aula e em quadra poliesportiva, durante a realização das aulas de Física e de Educação Física.

5.3.1 A (a)normalização através de interações sociais

Episódio 4: (a)normalização e cooperação

“Durante uma observação à aula de Física, a professora interlocutora de Libras foi solicitada pela direção escolar para uma conversa com um dos pais dos alunos surdos da unidade escolar, deixando por um instante a sala de aula. Por falta de intérprete em aula, os colegas ouvintes sentados mais próximos dos alunos surdos, em uma tentativa de cooperação, proximaram-se para auxiliarem na atividade proposta pelo docente de Física. Este último, por sua vez, era novo na unidade escolar, e ao realizar a chamada habitual, pronunciou também o nome dos alunos surdos, esperando uma resposta oral. Neste exato momento alguns colegas ouvintes, sentados próximos aos surdos, responderam “presente”, sem indicar que o nome que estava sendo chamado era do aluno surdo e não o deles. O professor prosseguiu com a chamada sem perceber que, de alguma forma, alunos ouvintes estavam respondendo por alunos surdos. Esses, contudo, afirmavam aos surdos que já haviam respondido por eles, encarando a situação como uma tentativa de cooperação. Ainda, o professor propôs durante a aula que os alunos respondessem algumas questões de múltipla escolha, com a condição de explicarem de forma dissertativa o porquê da alternativa selecionada ser a correta. Os alunos ouvintes, ao identificarem a proposta, retrucaram, pedindo ao professor que os alunos surdos pudessem indicar somente a alternativa correta, pois não sabiam ler corretamente.”

Podemos dizer que o episódio registrado e acima apresentado contém duas tentativas de anormalização do sujeito aluno surdo pelos colegas ouvintes.

Notemos primeiramente a tentativa de cooperação através da resposta espontânea à chamada. Enquanto os alunos surdos realizavam as atividades, mal perceberam que o professor havia iniciado a chamada, e somente ao final foram tentar uma comunicação com os alunos ouvintes para saber se tinham levado falta. Os colegas ouvintes, por sua vez, não avisaram os alunos surdos enquanto a chamada estava sendo realizada. Foi um impulso automático de resposta. Mas essa tentativa de cooperar, auxiliando o colega a não levar falta na aula, acabou também por omitir, de alguma forma, a participação do sujeito surdo na aula, mais precisamente em sua resposta à chamada. Podemos apontar isso como uma tentativa indireta de anormalização do sujeito aluno surdo.

Como já citado nesta pesquisa nos capítulos teóricos, o indivíduo sob a condição de surdez possui a capacidade de responder a questões que lhe são dirigidas diretamente, incluindo a chamada oral feita pelo professor, desde que essa

seja traduzida para sua língua materna (Libras) ou se o surdo possui um conhecimento mínimo de leitura labial. É relevante considerar que a possível omissão participativa do surdo na aula pode constituir em uma tentativa de tratá-lo como incapaz, ou, neste caso, um sujeito anormal, impossibilitado de responder à chamada. Os colegas ouvintes, por sua vez, mesmo encontrando condições para avisarem seus colegas enquanto seus nomes estavam sendo pronunciados na chamada, preferiram não fazê-lo. Vemos então uma tentativa de anormalizar o surdo através da omissão de seu protagonismo em sala de aula.

Outro elemento importante a se destacar neste episódio é a tentativa de anormalização através da facilitação da aprendizagem. Como já vimos no Episódio 2 apresentado anteriormente, a legislação que defende o ensino bilíngue nas escolas propõe que o aluno surdo tenha uma “sinalização diferenciada” para entender as questões que o cercam, e nisso incluímos a interpretação para a língua de sinais. Ao tentarmos facilitar seu processo de aprendizagem sem essa sinalização, acabamos por contribuir, direta ou indiretamente, para uma tentativa de anormalizá-lo, enquadrando-o na condição de indivíduo com “limitações e deficiências” (Artigo 12, § 2º da Resolução CNE/CEB nº 2 (11/09/2001)). No episódio 5 notamos a clara intenção de facilitação de aprendizagem aos alunos surdos por parte dos colegas ouvintes, ao propor ao professor que os surdos pudessem indicar somente a questão de múltipla escolha correta, sem a necessidade de aprofundarem-se na interpretação e na resposta dissertativa.

Episódio 5: A normalização pela ouvintização

“Em uma aula de Matemática do 1º ano, o professor regente da disciplina propôs uma atividade escrita na lousa, seguida de alguns exercícios práticos de fixação envolvendo equações de 2º grau. Como a sala estava agitada e com um barulho intenso, o professor desistiu da ideia de que os alunos se reuniram em grupos e considerou a atividade individual. Mesmo assim, durante a realização das equações, alguns alunos ouvintes tentavam se comunicar com um dos alunos surdos que era considerado pela turma como o “melhor aluno em matemática”, devido a suas notas anteriores. Contudo, ao tentarem estabelecer uma comunicação para pedir auxílio na atividade ao aluno surdo, dois deles começaram a balbuciar palavras lentamente. Ao mesmo tempo que tentavam oralizar, um deles pronunciava as palavras gritando, como se o ato fosse facilitar na compreensão da mensagem pelo aluno surdo. Neste momento a professora interlocutora de Libras da sala explicou que o aluno tinha surdez em grau profundo e não era oralizado, e que a tentativa de falar alto ou mexer os lábios lentamente durante a comunicação não auxiliaria na compreensão da mensagem.”

No episódio acima foi registrado o único caso observado de tentativa de normalização do sujeito aluno surdo através da ouvintização⁸. Observamos a necessidade dos colegas ouvintes de utilizarem a oralização, o movimento dos lábios ou, até, a alteração do tom de voz para comunicarem-se com o aluno surdo. Desta forma, fica explícita a exposição da visão clínico-patológica da surdez, que expõe o surdo como um doente que precisa ser “curado” e/ou tratado através da oralização, um indivíduo com desvio da norma de ouvir. Não observamos tentativa alguma de comunicação, por parte dos alunos ouvintes, através da língua de sinais, ou por meio de recursos visuais, gestos, mímicas, etc. Ao contrário, as tentativas foram de adaptar o indivíduo surdo à realidade ouvinte, trazê-lo de volta à norma. A condição de surdez, neste caso, foi ignorada, direta ou indiretamente, promovendo tentativas de fazer com que o surdo se esforce para entender a leitura labial ou os recursos orais com que não estava habituado, recursos típicos de uma língua oral.

5.3.2 A (a)normalização através de atividades físicas

Episódio 5: O artilheiro e o goleiro

“Durante a aula de Educação Física do 1º ano, a professora regente resolveu descer para a quadra poliesportiva para a realização de atividades práticas. Como já havia observado em outras aulas desta mesma disciplina, o habitual era os meninos permanecerem na quadra principal jogando futebol e, as meninas, em uma quadra secundária sem gols, jogando queimada ou realizando outras atividades com cordas e outros instrumentos. Também observei que o futebol era uma prática de grande inclusão social em meio aos jovens, incentivando também a disputas, competitividade e popularidade entre eles. Normalmente muitos dos alunos meninos almejavam ser artilheiros, havendo até prêmios e nomeação de títulos para aqueles que realizassem mais gols durante as partidas. A posição de goleiro, por sua vez, era destinada aos que não jogavam bem na linha, ou como posição de “castigo”, como denominavam os próprios alunos. Ambos os alunos surdos do gênero masculino foram designados à ficarem no gol durante a partida de futebol. Um deles resolveu argumentar com a docente e, com o auxílio da interpretação em Libras pela professora interlocutora, a professora regente de Ed. Física resolveu mudar um dos meninos de posição, colocando-o na posição de ataque. O outro aluno surdo recusou-se a sair do gol, alegando que não jogava bem. O aluno que foi

⁸ Ouvintizar, ouvintismo, ouvintização constituem neologismos para descrever práticas colonialistas dos ouvintes que fazem com que os surdos sejam obrigados a narrar-se, julgar-se e pensar-se como se fossem ouvintes. É nessa prática, justamente, que muitos surdos vêem a si próprios como deficientes, incompletos, pseudo-ouvintes, etc (SKLIAR, 1998, P. 15).

remanejado, conseqüentemente, marcou 2 gols naquela aula. Durante os dias que se seguiram, o aluno surdo artilheiro passou a se enturmar com mais frequência em meio aos alunos ouvintes, e seus feitos durante a partida de futebol eram bastante comentados em sala de aula, durante diferentes disciplinas”.

O episódio apresentado acima retrata tanto tentativas de normalização e anormalização do sujeito aluno surdo como casos claros de *bullying* em meio as atividades escolares cotidianas. No espaço escolar é comum vermos comportamentos discriminatórios e agressivos entre alunos, principalmente nas interações que envolvam atividades físicas. Para Fante (2005), o *bullying* consiste em

um comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de brincadeiras que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar (FANTE, 2005).

Apesar de não termos registrado nenhum episódio envolvendo violência física entre os alunos, o *bullying* aparece constantemente em discussões e rotulações entre os adolescentes.

Quanto à anormalização explícita neste episódio, podemos destacar o momento exato em que ambos os alunos surdos são escalados para jogarem no gol durante a partida de futebol. Sem avaliação prévia alguma dos colegas ouvintes quanto à capacidade que cada aluno surdo demonstrava ao jogar futebol, ambos foram automaticamente “rebaixados” à posição denominada por muitos como a “posição do castigo”. Assim, fica clara a tentativa de anormalizar os alunos surdos, tratando-os como incapazes de realizarem um bom trabalho se jogassem na linha.

Em seguida, observamos também uma nova tentativa, desta vez de normalizar o sujeito surdo. Ao reclamar para a professora regente que poderia ocupar outra posição na partida, um dos alunos surdos obteve sua chance de demonstrar o quanto era bom o seu desempenho no futebol, o que resultou em uma imensa e automática aprovação social dos colegas ouvintes através de suas habilidades e, conseqüentemente, pela sua pessoa. A partir desta partida, foi observado que o próprio aluno sentia-se mais integrado nas rodas de conversa entre alunos ouvintes. Ainda, nas aulas de Educação Física subsequentes, sua posição de

jogador atacante já havia se tornado definida e imutável. Foi através do bom desempenho naquele esporte, então, que aquele indivíduo surdo foi considerado “normal” pelos seus colegas.

Como apresentado anteriormente nos capítulos iniciais, nos anos 60, começa-se a discutir sobre as possibilidades de integração das pessoas com deficiência, isto é, permitir que elas participassem o mais plenamente possível dos espaços e atividades da comunidade. Essa concepção era apoiada na normalização, para tornar as competências dos alunos mais parecidas com os “normais”, a partir de um ambiente menos restritivo: a escola (JANNUZZI, 2004).

5.4 A (a)normalização através de recursos didáticos

Resolvemos compor uma única categoria de resultados que envolvem a (a)normalização do sujeito aluno surdo através dos recursos didáticos e salas multifuncionais utilizados nas práticas pedagógicas do ambiente escolar. Independente do agente causador destas (a)normalizações (professores regente, interlocutores ou colegas ouvintes), reunimos os episódios que envolvem os recursos didáticos como instrumentos (a)normalizantes nesta última seção através dos resultados obtidos pela pesquisa exploratória. Os materiais e os ambientes utilizados pelos docentes e colegas, como instrumentos, resultaram no maior número de episódios anotados em diário de campo, criando a necessidade de separarmos uma seção que discorresse especificamente sobre o assunto. Nesta seção, apresentaremos episódios (a)normalizantes envolvendo a utilização da sala de vídeo, do livro didático, da sala de informática e da sala de leitura.

5.4.1 A normalização através de legendas de vídeo

Discutimos também nos capítulos iniciais que o conceito de língua materna é algo complexo de ser definido. Consideramos, no entanto, que a língua de sinais é a língua materna dos surdos, não por uma questão cronológica de aquisição, mas por tratar de “uma experiência – entendida como um vivido – atravessada por línguas,

etnias ou culturas diversas” (CASTRO, 2006, p. 12). Diante do universo surdo, a aquisição da língua materna pela criança não acontece nas mesmas condições da criança ouvinte. Sabe-se, contudo, que toda criança deve estar em um ambiente linguístico para que possa vir a ser um sujeito falante. Por mais divergentes que sejam as teorias de aquisição de linguagem, todas professam desse mesmo estatuto. No entanto, não basta a criança estar imersa num ambiente linguístico, visto que este tem de ser acessível de acordo com as condições biológicas dela. Dificilmente uma criança diagnosticada com surdez profunda conseguirá adquirir uma língua falada como língua materna, apoiando-se exclusivamente no canal oral-auditivo (SANTANA, 2015).

No contexto atual da educação brasileira, presencia-se uma política de inclusão fortalecida por pesquisas linguísticas no que se refere à língua de sinais (FERREIRA BRITO, 2010; QUADROS & KARNOPP, 2004), pela militância de grupos sociais e pelo reconhecimento da língua brasileira de sinais como meio natural de comunicação das pessoas surdas. A proposta está baseada no pressuposto básico de que

[...] o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna, à língua de sinais, que é considerada a língua propícia aos surdos pela sua modalidade linguística espaço-visual e, como segunda língua, a língua oficial de seu país. (GOLDFELD, 2002, p. 42)

Contudo, com a regulamentação da Libras como língua oficial brasileira da comunidade surda, muitos surdos nascidos após o surgimento desta legislação (2005) inserem-se no aprendizado da língua de sinais desde pequenos, diferentemente de duas décadas atrás, onde a predominância da oralização e de gestos improvisados na comunicação entre surdos era mais intensa, principalmente por conta da falta de esclarecimento dos pais, em sua maioria ouvintes, a respeito da língua de sinais e dos benefícios trazidos ao indivíduo surdo ao aprendê-la precocemente. O surgimento da acessibilidade e da Educação Especial e Inclusiva, por sua vez, contribuiu ainda mais para a predominância da língua de sinais nas comunicações entre surdos em território brasileiro, bem como para a aquisição do conhecimento através de uma língua visual-espacial.

Surgem, contudo, outras dificuldades ao meio do caminho. Os anos iniciais de alfabetização escolar no sistema público de ensino brasileiro procuram garantir, em suma, a aquisição da língua portuguesa em modalidade escrita. Pressupõe-se, por sua vez, que alunos ouvintes carreguem consigo uma maior facilidade na aquisição da língua escrita, uma vez que utilizam-se da mesma em modalidade oral dentro e fora do âmbito escolar. Para o surdo, contudo, a dificuldade em aprender a língua portuguesa na modalidade escrita é dupla, uma vez que não a reconhece como língua materna. Desta forma, é intenso o número de surdos que chega ao Ensino Médio da escola regular sob a condição de analfabeto, semi-analfabeto ou pré-silábico. Torna-se, então, verdadeira a colocação de Rangel & Stampf (2012, p. 116), que discorrem que

[...] os surdos querem receber mais do que a devida atenção aos aspectos psicológicos. Eles querem ir à escola para deixarem de ser analfabetos e receberem uma educação que lhes permita o acesso a reais perspectivas nos campos laboral e social.

Diante de tais colocações, observemos abaixo um episódio registrado em diário de campo durante uma aula de História no 1º ano do Ensino Médio:

Episódio 6: O Surdo e a aquisição da Língua Portuguesa

“O professor de história resolveu propor uma atividade diferenciada através de um filme para discutir os problemas do sistema penitenciário brasileiro. Para isso, resolveu reproduzir o documentário *O Prisioneiro da Grade de Ferro*, que mostra intensamente o cotidiano dos presidiários da penitenciária do complexo Carandiru, antes de ser implodido. Inicialmente, apresentou uma versão do documentário que não continha legendas, fato que foi questionado pela professora interlocutora ao se preocupar com o entendimento do conteúdo pelos alunos surdos da classe. O professor, desta forma, adiou a reprodução do vídeo para sua aula do dia seguinte, apresentando o mesmo com legendas em língua portuguesa. A professora interlocutora, por sua vez, confortou-se com a situação apresentada e a sala seguiu com seu cronograma de aula. Nas aulas subsequentes à reprodução do vídeo, observou-se que os alunos surdos não haviam absorvido quase nada do conteúdo exposto, com ressalva a um dos alunos que, coincidentemente ou não, era oralizado...”

A situação apresentada acima conduz a uma reflexão profunda acerca da tentativa de normalização do sujeito aluno surdo através de recursos didáticos. A legenda escrita em língua portuguesa apresentou-se como uma solução rápida e eficiente ao professor regente de sala e, até, à professora interlocutora. Estava temporariamente resolvida a tentativa de incluir o surdo nas atividades cotidianas em sala de aula, sob a iniciativa de se acrescentar legenda ao vídeo.

Contudo, a atividade interpretativa proposta após a reprodução do vídeo mostrou que somente o aluno surdo oralizado (e conhecedor da Língua Portuguesa na modalidade escrita) absorveu satisfatoriamente o conteúdo proposto pelo vídeo, uma vez que conseguiu ler as legendas. Os outros dois alunos surdos não eram alfabetizados, e só conseguiam escrever palavras em português através do auxílio da professora interlocutora e da datilologia (soletração) das letras em língua de sinais. Ao tentar incluir a participação dos alunos surdos na aula ministrada, o docente não levou em consideração as necessidades individuais de cada um, recorrendo a uma tentativa de inclusão através do senso comum e, pressupondo, assim, que todos os alunos surdos eram alfabetizados.

Muitas medidas têm sido tomadas para a garantia de acesso à educação de pessoas surdas, dentre elas a obrigatoriedade de matrícula no ensino comum e a oferta do AEE (Atendimento Educacional Especializado), como forma de garantir a participação e aprendizagem. É necessária, contudo, através deste ou de inúmeros outros episódios observados em salas de aula inclusivas, a formação de professores da educação especial para trabalharem com estes alunos na perspectiva da educação inclusiva, conduzindo condutas para isso.

Para Cardoso (2013), estas formações são justificadas por discursos do campo do direito para produzir um professor responsável pela garantia de direitos a essas pessoas narradas como excluídas. Tais direitos, pensados como universais e exteriores aos indivíduos, nada mais são que uma articulação política para manter todos em condições, mesmo que mínimas, de participação. Assim, professores são convocados por esses discursos a questionar suas práticas, visando desconstruir práticas escolares que são consideradas excludentes.

O questionamento constante dos processos de diferenciação entre escolas e alunos, que decorre da oposição entre identidade normal de alguns e especial de outros, é uma das garantias permanentes do direito à diferença. Os alvos desse questionamento devem recair diretamente sobre as práticas de ensino que as escolas adotam e que servem para excluir. (ROPOLI, et. AL., 2010, p.8-9)

Ainda, não compõe trabalho dessa pesquisa apontar o quão negativos ou positivos os processos de (a)normalização do sujeito aluno-surdo podem desempenhar nas interações escolares, mas vale salientar que muitos deles, ao apresentarem como agente principal de (a)normalização o docente de sala regular, justificam-se quase sempre pela falta de formação adequada desses professores que, por diversas vezes, não desenvolvem ou compreendem a inclusão de uma forma satisfatória ao aluno surdo ou com deficiência.

5.4.2 A anormalização através de imagens

Episódio 7: A leitura sem leituras

“Era habitual que, quando o professor de alguma disciplina faltasse, um professor eventual o substituísse propondo atividades em ambientes diversos da escola que não fosse a sala de aula. Dentre esses ambientes quase sempre era incluída a Sala de Leitura. O ambiente dispunha de seis mesas redondas, onde sentavam de 5 a 6 alunos, além de prateleiras diversificadas empilhando livros sobre diferentes assuntos e gêneros textuais. Em uma dessas aulas, a professora eventual substituíu a professora de Língua Portuguesa, e ao levar os alunos para a Sala de Leitura, separou os alunos surdos do 3º ano em uma única mesa. Ela selecionou um pequeno conto de um livro e propôs a leitura oral para os alunos ouvintes da sala. Aos alunos surdos, ela apresentou 3 livros compostos somente de imagens, indicados para alunos com uma faixa etária de 5 anos”.

Em 2013 foi promovida uma iniciativa de práticas em Sala de Leitura nos ambientes escolares pelo Programa de incentivo à jornada integral do Estado de São Paulo, com o intuito de enriquecer o currículo dos estudantes de Ensino Fundamental e Médio e formar cidadãos e leitores atuantes na sociedade. Com tal iniciativa, tornou-se cada vez mais comum os professores utilizarem-se da Sala de Leitura para a realização de aulas diferenciadas, com o objetivo de praticar a leitura

em contexto com diferentes disciplinas.

No episódio ressaltado, contudo, observamos a clara tentativa de incentivar a leitura em meio aos alunos ouvintes. Dos três alunos surdos presentes na sala inclusiva do 3º ano, um era oralizado e alfabetizado, enquanto que os outros dois possuíam dificuldades em aprender a Língua Portuguesa escrita e comunicavam-se, somente, por meio da Língua Brasileira de Sinais. Mesmo desta forma, os três alunos foram tratados de forma igual perante as dificuldades de leitura, recebendo livros contendo somente figuras. Ainda sim, não houve iniciativa alguma por parte do docente ou do interlocutor em propor uma interpretação do conteúdo da história narrada pela professora aos ouvintes, para os alunos surdos. Foi exatamente através desta falta de iniciativa que observamos mais um episódio de anormalização da condição do aluno surdo em sala de aula. O fato de alguns manifestarem a dificuldade de entendimento da língua portuguesa resultou na segregação, ou, até mesmo, a exclusão dos alunos surdos da atividade proposta para a sala como um todo.

É importante ressaltar que, entre os alunos ouvintes, haviam também jovens em condição de semi-analfabetismo ou dificuldades diversas de aprendizagem da língua escrita. Contudo, somente os alunos surdos foram separados em uma mesa única e somente a eles foi proposta a atividade diferenciada de leitura através de imagens.

5.4.3 A anormalização através da cópia: recursos multimídia e livros didáticos

A seguir apresentaremos dois episódios provenientes das observações realizadas nos ambientes de Sala de Informática e sala de aula, respectivamente:

Episódio 8: A anormalização em formato multimídia

“Outro espaço muito utilizado para aulas práticas e diferenciadas é a Sala de Informática da unidade escolar. Essa, por sua vez, dispõe de aproximadamente 15 máquinas, e para que seja possível que todos os alunos consigam utilizar os computadores, quase sempre precisam sentar-se

em duplas ou trios. No caso da aula observada no 2º ano, o professor de História propôs que os alunos utilizassem a internet para pesquisarem sobre o trabalho que deveria ser entregue ao final do bimestre para avaliação. Também colocou a condição de que, durante a pesquisa, os trabalhos não fossem inteiramente copiados dos sites, mas lidos e explicados através palavras próprias de cada aluno. Durante a aula, contudo, um dos alunos ouvintes sugeriu ao docente que os alunos surdos pudessem copiar, em vista que alguns não sabiam ler. O docente então permitiu que os alunos surdos entregassem as cópias com as respectivas fontes bibliográficas, enquanto que aos ouvintes permaneceu a proposta de ler, interpretar e produzir um texto próprio”.

Episódio 9: O anormal copista

“Em meio à aula de Geografia no 1º ano, o professor regente propôs uma atividade avaliativa abordando assuntos referentes aos climas que abrangem a região da América do Sul. Foi pedido aos alunos, então, que respondessem questões referentes a um mapa de distribuição geográfica de climas. Mais uma vez, um dos alunos ouvintes, ao ouvir a proposta, sugeriu que os alunos surdos copiassem apenas o mapa. O docente, sabendo que dois dos surdos não sabiam escrever, permitiu a ação diferenciada. Ao terceiro surdo, que era oralizado e conhecia um pouco mais da Língua Portuguesa que os demais, a proposta de ação diferenciada do exercício também foi mantida.”

Ambos os Episódios 8 e 9 relatados acima correspondem a situações de anormalização do sujeito aluno surdo em ambientes distintos de aprendizagem, mas com estratégias semelhantes, que misturam a temática do aprendizado do aluno surdo com a prática de cópias a fontes multimídia ou a livros didáticos.

Como podemos observar, a cópia, em ambos os casos, atua novamente como mais uma tentativa de facilitação da aprendizagem desnecessária. No episódio 8, através de sites online e, no 9, através de mapas em livro didático. A metodologia utilizada pelo professor, nesses casos, pode ser resumida na citação de Possenti (1996: p. 24):

(...) se ele dá aos alunos exercícios repetitivos (longas cópias, exercícios estruturais, preenchimento de espaços vazios etc.), é porque está seguindo (saiba ou não – daí a importância de ter idéias claras!) uma concepção de aquisição de conhecimento segundo a qual não há diferenças significativas entre os homens e os animais em nenhum domínio de aprendizagem ou de comportamento.

Ainda, no último episódio apresentado temos a situação de que um dos

surdos detém minimamente o conhecimento da língua portuguesa escrita. Ao observarmos, contudo, que a mesma atividade foi proposta a três surdos em condições distintas de dificuldade com a língua escrita, nota-se que a individualidade de cada um foi ignorada. Os três, independentemente de suas dificuldades singulares, foram tratados como incapazes de realizarem a atividade avaliativa de forma semelhante ao restante da sala. Ainda, em nenhum momento, em ambas as situações, foi cogitado o trabalho do professor interlocutor, nem para uma tradução sintetizada dos textos que não poderiam ser lidos pelos alunos não alfabetizados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado geral desta pesquisa, dentre as três salas de Ensino Médio observadas (1º, 2º e 3º ano) com dez alunos surdos distribuídas entre elas, foi possível registrar, em todas, casos de normalização e anormalização do sujeito aluno surdo. Tais (a)normalizações foram organizadas em categorias, englobando: as ações iniciadas pelo professor interlocutor, docente, alunos ouvintes frequentadores da escola e, por fim, pelas atividades ministradas nas salas de leitura, multimídia ou pela utilização de livros didáticos.

Verificamos inicialmente, por parte do professor interlocutor de Libras, a tentativa frequente de incluir o aluno surdo junto aos grupos de alunos ouvintes. A Inclusão do aluno surdo ou com deficiência, nestes casos, aparece como elemento normalizador. Observamos então uma estratégia, por eles utilizada e muito discutida teoricamente quando do início da implantação da Educação Inclusiva no sistema educacional, cujo objetivo é manter o “anormal” em um meio de indivíduos denominados “normais”, como tentativa de modificar e/ou adaptar os primeiros.

A anormalização do sujeito surdo também foi frequente e possível de ser verificada, por parte desses profissionais, durante as observações realizadas. Percebemos tal anormalização principalmente quando o interlocutor, em vez de se utilizar de métodos diferenciados e facilitadores de trabalho para o surdo e sua aprendizagem, procura facilitar-lhes as atividades através de instrumentos de repetição ou cópia, não estimulando o desenvolvimento intelectual e crítico do aluno e permitindo consultas aos livros didáticos ou cópias pela internet.

Com o professor regente de sala os resultados apresentados não são muito diferentes. Estes, ainda tentam anormalizar o sujeito aluno surdo através do fechamento de médias bimestrais ou da atribuição de notas nas atividades avaliativas. As observações permitiram verificar que tais profissionais procuram considerar a condição do sujeito aluno surdo pela visão clínico-patológica da surdez, atribuindo a esses alunos a média obrigatória 5, equivalente à média destinada aos alunos considerados impossibilitados de atingirem os parâmetros curriculares estabelecidos pelo plano curricular do Estado de São Paulo. Desta forma, mesmo

que o aluno surdo não atinja um resultado satisfatório durante o seu período letivo, lhe é garantida a promoção automática.

Há ainda os resultados provenientes das observações da relação entre os alunos surdos e seus colegas de sala, ouvintes. Algumas tentativas básicas de cooperação por parte dos alunos ouvintes, como por exemplo, responder a chamada para o surdo ou tentar defendê-lo considerando-o incapaz para a realização de algumas atividades, contribui, direta ou indiretamente, para a anormalização desses alunos, limitando por diversas vezes sua participação em sala de aula e negando, de certa forma, a possibilidade do seu empoderamento como sujeito aluno.

A normalização pela ouvintização também é muito presente nas observações. O tratamento do aluno surdo como um sujeito ouvinte, por diversas vezes, acaba promovendo o apagamento de sua Identidade Surda, da sua língua na modalidade visual-espacial e de sua forma de ver e entender o mundo. Isso fica explicitado quando alguns alunos ouvintes tentam se comunicar com os alunos surdos através do movimento labial, balbuciando ou gritando, por exemplo. Notamos, ainda, uma tentativa de compensar tais anormalizações, dando espaço as tentativas de normalizações através da prática de esportes na Educação Física e do desempenho físico de cada aluno envolvido nela. Essas tentativas, conseqüentemente, tentam inserir socialmente o aluno surdo que possui um bom desenvolvimento, como o jogador de futebol no grupo dos ouvintes, por exemplo, como se suas habilidades no esporte compensassem sua “falta” de audição. Tais discriminações envolvem, também, ações de *bullying* aos alunos que conseqüentemente não conseguem atingir, por qualquer motivo, um resultado satisfatório nas partidas de futebol.

A categoria de (a)normalização através de recursos didáticos, por sua vez, acabou conquistando um tópico exclusivo de análise nesta pesquisa, justamente por ser o elemento mais presente nas observações realizadas em campo. A normalização através de legendas de vídeo foi o primeiro episódio constatado nesta categoria, e chamou atenção para discussões diversas acerca do ensino bilíngue para surdos e da alfabetização e letramento desses sujeitos em escolas inclusivas. A iniciativa por parte do docente em transmitir aos alunos um conhecimento histórico contextualizado através de um longa-metragem ou de um documentário é satisfatória para inúmeros métodos de ensino. Contudo, ao incluirmos alunos surdos neste cenário de aprendizagem, nos deparamos com diversos indivíduos que não

são alfabetizados. Tal situação se dá por vários fatores, entre eles a falta de acesso à Língua Portuguesa escrita ou a um ensino de qualidade, denominado bilíngue, que aborde a língua de sinais como primeira língua e o português escrito como segunda. Desta forma, a tentativa de colocar legendas escritas em algum filme retratado em sala de aula é uma estratégia que só funcionará, conseqüentemente, para os surdos que são alfabetizados e/ou minimamente oralizados. Tal tentativa de normalização decorre da compreensão do aluno surdo como um sujeito que já domina a língua portuguesa escrita e não tem dificuldades em sua leitura e interpretação.

Nesta categoria, observamos também a tentativa de normalização em espaços didáticos de sala de leitura e laboratório de informática. Ambos os locais são compreendidos pela unidade escolar como ambientes de aprendizado diferenciados da sala de aula convencional. Nessas salas e laboratórios encontramos uma maior possibilidade de interação entre os alunos e alguns materiais lúdicos, interativos e com foco multimídia. Por esta perspectiva, alguns professores acabam se utilizando de materiais com imagens e desenhos para o trabalho efetivo com os alunos surdos. Apesar dessa estratégia ser muito utilizada por profissionais habituados ao trabalho com indivíduos surdos, foi observado que os docentes não associam os instrumentos visuais com o conteúdo comum que ministram regularmente aos alunos ouvintes.

Em sala de leitura, por exemplo, enquanto o professor realizava a leitura de um conto sobre reciclagem, encarregava ao interlocutor a tarefa de disponibilizar aos surdos livros infantis com imagens, todos indicados a uma faixa etária de público de 4 à 6 anos. Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo fica prejudicado com relação ao conteúdo ministrado para o conjunto restante de alunos das salas. Na sala de informática e recursos multimídia foram propostas atividades aos alunos surdos que envolvem cópia de sites de pesquisa, enquanto que aos alunos ouvintes a proposta foi a de ler o conteúdo teórico todo da pesquisa e realizar um resumo, utilizando-se de suas próprias palavras.

Curioso destacar que, nesta pesquisa, foi proposta inicial a observação das variadas situações em ambiente escolar que ultrapassassem o espaço das salas de aula como, por exemplo, as interações durante a entrada e a saída de alunos. Tal proposta foi mantida, mas não foram registrados episódios de (a)normalização dos sujeitos surdos durante essas atividades. Uma possível justificativa para tal ausência

seria o fato dos alunos surdos se isolarem durante esse período, assim como acontece frequentemente no intervalo escolar, limitando as interações e comunicações entre eles mesmos, através da Libras. A ausência do professor interlocutor nesses espaços de tempo também pode contribuir para uma diminuição da interação entre alunos surdos e ouvintes.

Em vista dos episódios apresentados, verificamos diversas tentativas, diretas ou indiretas, de (a)normalizar o sujeito aluno surdo. Não necessariamente tentativas que indiquem a intenção de fazê-lo, visto que o intuito da pesquisa não era o de levantar aspectos positivos ou negativos dessas tentativas. Também não se propôs apontar as falhas metodológicas de uma unidade escolar ou, até mesmo, de um sistema público inteiro de ensino. Contudo, por conseguinte verificamos que as tentativas de anormalização se dão, quase inteiramente, por conta da inexperiência ou da falta de conhecimento de alguns profissionais ou jovens a respeito do sujeito surdo e das atividades que a ele podem ser dirigidas, com a língua de sinais ou com o ensino bilíngue.

As tentativas de normalização, por sua vez, aparecem em sua maioria entre as interações e práticas de trabalho dos profissionais interlocutores. Considerando que esses profissionais possuem uma bagagem maior de estudos a respeito do surdo e da Libras, verificamos, coincidentemente ou não, sua necessidade maior de incluí-los no espaço ouvinte, mesmo que essa atitude resulte, por algumas vezes, em atividades normalizadoras que desconsideram a identidade surda.

Surge então um assunto muito discutido na literatura e que aparece em nossa pesquisa bibliográfica, tendo sido explorado por Perlin (1998), que é a transcendência de formas de organização da linguagem e do pensamento. Tal perspectiva explica que a linguagem não se limita ao formato auditivo, deslocando-se para uma outra e nova ordem, a visual, formato que por diversas vezes é ininteligível aos ouvintes. Essa percepção de linguagem limitada envolveu, nessa pesquisa, colegas de sala, docentes das mais variadas disciplinas e profissionais interlocutores.

Mediante tais considerações é que destacamos o principal componente obtido com os resultados da pesquisa: na imensa maioria dos casos, a normalização é utilizada como instrumento chave para tentar tornar o surdo cada vez mais “ouvinte”, enquanto que a anormalização tende a enxergá-lo, cada vez mais, como um

indivíduo “deficiente”. Tais tentativas procedem, quase sempre, de interações que envolvem algum tipo de comunicação, sendo ela oral ou visual-espacial. Dessa forma, esta pesquisa contribui significativamente para compreender a prática cotidiana normalizante presente nas escolas, em uma contraposição ao reconhecimento da surdez como traço cultural, identidade ou diferença.

Esses resultados tecem um paralelo significativo com a pesquisa bibliográfica apresentada ao início de nosso trabalho. A tentativa de voltar “à norma”, de buscar aquilo que, de alguma forma, “falta”, de “ouvintizar” para voltar aos padrões normais de uma sociedade majoritariamente ouvinte. As iniciativas em tratar o surdo como ouvinte, apagando sua língua não oral e omitindo a sua cultura visual, a sua emancipação e o seu empoderamento. São os anormais de Foucault que permanecem, até hoje, escondidos, ou explícitos, em salas de aula inclusivas.

O movimento de admitir a surdez como deficiência, um suposto retorno à Educação Especial nos moldes de uma visão clínico-patológica sobre a surdez, se faz bastante presente em nossa pesquisa e no sistema público educacional brasileiro, abrindo espaço para uma outra questão fundamental que poderá ser abordada em pesquisas futuras acerca desta temática: a formação de professores para a atuação com alunos surdos. Infelizmente, nem sempre é possível considerar a surdez no seu aspecto sócio-antropológico se, durante a sua formação, o profissional da educação não possui sequer o acesso ao conhecimento necessário a respeito dos indivíduos surdos e/ou com deficiência, suas necessidades e cultura. A cobrança por um ensino para surdos de qualidade, que envolva práticas inovadoras e diferenciadas, é intensa em meio a esses profissionais, contudo o ensino superior que abrange licenciaturas nem sempre está preparado para fornecer uma formação minimamente satisfatória aos futuros docentes. É por essas e outras questões que apontamos, para possíveis estudos futuros, uma investigação mais elaborada acerca da formação de professores para a atuação na Educação Especial, considerando a hipótese de que, atualmente, essa precária formação de professores na atuação com crianças surdas é um dos motivos principais de ocorrência dos processos de (a)normalização do sujeito aluno surdo em classes inclusivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁹

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema de Integrado de Bibliotecas. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**: documento eletrônico e impresso. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: SIBi/USP, 2009. 4 v. Parte I (ABNT) Disponível em: <<http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/111/95/491-1>> Acesso em: 27 jul. 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1977.

BECHKER, H. A. **Observation by informants in institutional research. Quality & Quantity**, v. 6, p. 157-169, 1972.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 2*, de 11 de setembro de 2001, institui as **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

_____. **Lei Federal 10.436, de 24 de abril de 2002**. Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, 2002.

_____. **Decreto Federal 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, 2005.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 03. dez. 2015.

_____. **Resolução Nº. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

_____. **Lei n. 12.319, de 01 de setembro de 2010**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em 21 dez 2016.

_____. **CENP/COGSP/ CEI, de 6-7-2009** – Portaria Conjunta – In: http://www.dersv.com/portaria_conjunta_terminalidade_escolar.htm . Acesso em: 25 dez 2016

BUENO, J. G.. **A produção social da identidade do anormal**. In: FREITAS, Marcos Cezar de. História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997.

⁹ De acordo com as diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP (2009)

BUTCHER, J. N. **Psicologia do anormal**. São Paulo. Cultrix, Edusp. (1971) 1975.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CARDOSO, A. C. R., **Discursos sobre a Inclusão Escolar: governo docente e normalização dos sujeitos surdos pelo Atendimento Educacional Especializado**. Dissertação de Mestrado, UFRGS. Porto Alegre, 2013.

CASTEL, R. **A ordem psiquiátrica: a idade de ouro do alienismo**. Rio de Janeiro, Graal, 1978.

CASTELLÃO, T. (n/d) **Princípios de Psicologia** – 10º/11º anos (4ª Ed.) Lisboa: Editora Plátano, SA.

CASTRO, M. F. **Sobre o (im)possível esquecimento da língua materna**. In: Lier-De Vitto, M.F, e Arantes, L. Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem, EDUC/SP, 2006

CHOI, D.; [et al.]; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (org.). **Libras – Conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2001.

COKELY, D. **Interpretation: a sociolinguistic model**. Sign Language Dissertation Series. Silver Spring, MD: Linstok Press, 1992.

COMTE, A. **Curso de filosofia positiva**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, pp. 39 e 40.

DALLA CHIESA, C.; FANTINEL, L. **“Quando eu vi, eu tinha feito uma etnografia”: notas sobre como não fazer uma “etnografia acidental”**. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD, 8, 2014, Gramado. Anais... Rio de Janeiro: Anpad, 2014.

DURHAM, E. R. **A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas**. In: CARDOSO, R. (org.). A aventura antropológica. São Paulo, Paz e Terra, 1986.

DURKHEIM, E. **As Regras do Método Sociológico**. Trad. de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Abril Cultural, 2. Ed., 1983.

EWALD, F. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa: Veja, 1993.

FANTE, C. A. Z. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

FERNANDES, S. **Educação de Surdos**. Curitiba: Inter Saberes, 2012.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FERREIRA, G. E. **O perfil pedagógico do intérprete de língua de sinais no contexto educacional**. Dissertação De Mestrado. Unipac, Bom Despacho/Mg, 2002

FONSECA, V. **Educação especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

FOUCAULT, M. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____. **Doença Mental e Psicologia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. **A ordem do discurso**. Loyola, São Paulo, Brasil, 1996.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUREZ, G. **A construção das ciências**. São Paulo: Ed. UNESP, 1995.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa? : crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo:Atlas, 2006.

GODOY, A. S. **A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 65-71, jul/ago. 1995.

GOLÇALVES, H. A. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. 2 ed., AVERCAMP, São Paulo, 2014.

GOLDFELD, M. A **Criança Surda. Linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sócio-Interacionista**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GÜNTHER, H. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?** Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai/jun 2006.

HUBERMAN, A.M.; MILES, M. B. **Analyse de données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes**. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 1991.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. ***Caminhos trilhados em busca da equidade*** in: A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do séc.XXI. Campinas, Autores Associados, 2004.

LACERDA, C. B. F. de – ***A criança surda e a língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes*** - Relatório Final FAPESP Proc. nº 98/02861-1, 2000.

_____. **Um pouco da História das diferentes abordagens na Educação de Surdos.** In Cadernos CEDES (46). A Nova LDB e as Necessidades Educativas Especiais. Campinas, 1998.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo (SP): EPU; 1986.

LUNARDI, M. **A produção da Anormalidade Surda nos discursos da Educação Especial.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UFRGS, RS, 2003.

LUNARDI, M. L.; SKLIAR, C. B. **Estudos Surdos e Estudos Culturais em Educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar.** In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org.). Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. p. 11-22.

LUNARDI, M., MACHADO, F. **Discursos sobre a surdez: problematizando as normalidades.** In: Revista de Educação Especial, n. 30. Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

MACHADO, R. et al. **Danação da Norma.** Rio de Janeiro: Graal, 1978.

MUNHOZ, A. V. **Diferença ou Deficiência? Reflexões que problematizam a função normalizadora/normatizadora da instituição escolar.** Dissertação de mestrado, UFRGS, 2003.

NAVARRO, D. **Psiquiatria y Nazismo.** Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo, 2010.

OLIVEIRA, M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Recife: Ed. Bagaço, 2002.

PERLIN, G. **Identidades Surdas.** Em Skliar, Carlos (org.) A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Editora Mediação. Porto Alegre.1998

PERLIN, G. **Identidade Surda e Currículo.** Em Surdez - Processos Educativos e Subjetividade. Cristina Broglia Feitosa Lacerda e Maria Cecília Rafael de Góes (org.) Lovise. São Paulo. 2000.

PETRICIA, J. **A Formação de Professores de Educação Física, análise da dimensão visível e invisível do ensino em função de modelos distintos de preparação para a prática.** Dissertação de Doutorado, Universidade de Trás dos Montes, Villa Real, 2003.

PORTOCARRERO, V. **Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem**. In: Revista Educação e Realidade, p. 169-185. Rio de Janeiro, 2004.

POSSENTI, S. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1996.

PROUST, M. **A prisioneira – Em busca do tempo perdido**. Vol 5. Rio Grande do Sul: Globo, 1995.

QUADROS, R. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Secretaria de Ed. Especial – Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC; SEESP, 2002.

_____. **Desenvolvimento lingüístico e educação de surdos**. (Material didático produzido para o Curso de Graduação a Distância de Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

QUADROS, R. M. e KARNOOP L. B. **Língua de sinais brasileira - Estudos Lingüísticos**. Porto Alegre. Artes Médicas. 2004.

RABINOW, P. **Antropologia da razão: ensaios de Paul Rabinow**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

RANGEL, Gisele M. STUMPF, M. **A pedagogia da diferença para o surdo**. In: Letramento, bilinguismo e educação de surdos, 2012.

REIS, V.P.F. **A Criança Surda e seu Mundo: o estado-da-arte, as políticas e as intervenções necessárias**. Dissertação de Mestrado. UFES, 1992.

REYNA, C. P. **Vídeo e pesquisa antropológica: encontros e desencontros**. **Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação**. 1997. Acesso em: 14 de dez de 2015.

RODRIGUEZ, R. C. **Inclusão: a reinvenção da escola**. In: **Gazeta do Empiria: Assessoria, pesquisa e ciclos de estudos em Educação**. Ano 2, n. 2, p. 59-69, dez/2001.

ROPOLI, E. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: A escola comum inclusiva**. Brasília: MEC, 2010.

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998 [1989].

SCHLESINGER, H. e MEADOW, K. **The acquisition of bimodal language**. In: I. M. SCHLESINGER e NAMIR, L. (orgs.). Sign Language of the deaf. Nova York: Academic Press, 1978.

SILVA, T. T. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, T. T. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: vozes, 2000.

SCHICK, B.; WILLIAMS, K.; BOLSTER, L. **Skill levels of educational interpreters working.** In.: public schools in Journal of Deaf Studies and Deaf Education, vol 4, 1999, pp. 144-155

SHAW, J. JAMIESON, J. **Patterns of classroom discourse in an integrated, interpreted elementary school setting.** American Annals of the Deaf, v. 142, n 1, 1997, pp. 40-47

STEWART, D.; KLUWIN, T. **The gap between guidelines, practice, and knowledge in interpreting services for deaf students in Journal of Deaf Studies and Deaf Education,** vol 1, 1996, pp. 29-39

SKLIAR, C. (org.) **A surdez: um olhar sobre a diferença.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Atualidade da Ed. Bilingue para surdos.** Processos e projetos pedagógicos, vol. 1, Porto Alegre: Mediação, 1999.

STROBEL, K. **História da educação de surdos.** (Desenvolvimento de material didático ou instrucional. Curso de Letras-Libras à distância): 2008, p. 32.

STUMPF, M. R.. **A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira.** In: QUADROS, Ronice M., STUMPF, Marianne R. Estudos Surdos. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

THOMA, A. da S. **Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VEIGA-NETO. **Incluir para excluir.** In: LARROSA, J. e SKLIAR, C. (Orgs.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.

VELOSO, É.; FILHO, V. M. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez.** Curitiba: Mãos e Sinais, 2009. 1. v. p. 21.

VOLTERRA, V. **Linguaggio e sordità – parole e segni per l' educazione dei sordi.** Firenze: La Nuova Italia, 1994.

WANDERLEY, F. **Normalidade e patologia em educação especial.** In: Psicol. cienc. prof. vol.19 n.2, Brasília, 1999

APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Data: _____

Período: _____

OBSERVAR E ANOTAR COMO ACONTECE NAS SEGUINTE QUESTÕES:

1. (A)NORMALIZAÇÃO ATRAVÉS DO DOCENTE REGENTE DE SALA

- Observações das situações, orientações e aulas expositivas ministradas pelo professor de cada disciplina, em sala de aula, dentre elas Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Química, Física, Biologia, Artes, Inglês, Filosofia e Sociologia, bem como as interações e diálogos (a)normalizantes provenientes dos professores regentes de sala com os alunos surdos.

- Observações das aulas práticas em quadra poliesportiva da disciplina de Educação Física, bem como das interações e diálogos (a)normalizantes provenientes dos professores regentes de sala com os alunos surdos.

2. (A)NORMALIZAÇÃO ATRAVÉS DO PROFESSOR INTERLOCUTOR

- Observações das interpretações e intervenções didáticas entre o professor interlocutor de Libras, o professor regente de sala e os alunos surdos nas aulas teóricas em sala de aula.

- Observações das interpretações e intervenções didáticas entre o professor interlocutor de Libras, o professor regente de sala e os alunos surdos nas aulas práticas em quadra poliesportiva da disciplina de Educação Física.

3. (A)NORMALIZAÇÃO ATRAVÉS DOS COLEGAS OUVINTES

- Observações de diálogos e situações formais e informais entre alunos surdos e ouvintes nas aulas teóricas em sala de aula.

- Observações de diálogos e situações formais e informais entre alunos surdos e ouvintes nas aulas práticas em quadra poliesportiva da disciplina de Educação Física.

4. (A)NORMALIZAÇÃO ATRAVÉS DOS RECURSOS DIDÁTICOS E SALAS MULTIFUNCIONAIS

- Observações acerca da utilização do livro didático
- Observações na sala de informática/ utilização de computadores
- Observações na sala de leitura
- Observações na sala de vídeo

ANEXO 1 – TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

CAMPUS LESTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos o(a) Sr(a) e a respectiva Unidade Escolar a participar de uma pesquisa de conteúdo para a produção da dissertação pela Universidade de São Paulo(USP), sob a responsabilidade da pesquisadora **Isabela Zanon Morgado**; Tal pesquisa pretende vivenciar os objetivos e necessidades de uma observação de campo nas práticas metodológicas qualitativas no curso de Mestrado em Mudança Social e Participação Política.

Tal pesquisa é desenvolvida sob a orientação da professor doutora **Áurea Maria Zollner Ianni**, docente pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo – USP Leste, situada à Rua Arlindo Bettio, 1000.

A observação dos ambientes escolares e das interações entre alunos com alunos e professores/interlocutores será não-participativa, não havendo a necessidade de abordagens para entrevistas e/ou respostas à questionários. Os episódios observados serão anotados em diário de campo, e algumas aulas poderão ser registradas a partir de gravadores de som, com o intuito de transcrever as falas para uma análise mais minuciosa das interações. A contribuição da unidade escolar para esta pesquisa será de suma importância para a compreensão e pesquisa de assuntos referentes à Surdez, Educação, Inclusão.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) ou o grupo escolar envolvido desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão apenas comentados e analisados dentro da dissertação de Mestrado mencionada, e sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço eletrônico **isabelazm@hotmail.com** ou pelo telefone **(11) 94567-7554**.

A fim de resguardar os direitos de todos os participantes listamos as condições a serem obedecidas durante a realização da pesquisa:

1. O presente documento possui duas páginas e será impresso em frente e verso, rubricado em todas as páginas e assinado na página final. O o responsável legal pela unidade escolar receberá uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
2. O participante ou seu responsável legal será esclarecido sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador ou pela equipe escolar.
3. Os riscos envolvidos na pesquisa são aqueles normalmente decorrentes de atividades didáticas realizadas no contexto escolar, dentro ou fora de sala de aula, e incluem possíveis desconfortos

4. gerados pela exposição e confronto de diferentes ideias e valores favorecidos pela natureza das atividades educativas propostas. Em todos os casos, as situações serão mediadas pela professora da escola responsável pela turma, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela escola e pela secretaria da educação.
5. Não serão divulgados por qualquer meio os nomes, imagens nem qualquer informação que permita a identificação dos participantes da pesquisa, nem de seus responsáveis legais. Gravações e transcrições coletadas somente poderão ser exibidas, na íntegra ou modificadas, e sem a identificação nominal dos participantes, em produções de caráter estritamente científico (relatórios, teses, projetos, artigos e pôsteres) e produções com finalidade de divulgação pública institucional das ações do projeto, em caráter estritamente científico, gratuito e não-comercial.
6. A finalidade do projeto é estritamente científica e não prevê, entre as partes envolvidas, nenhum tipo de pagamento, despesa, contrapartida, vantagem ou de relação comercial, bem como nenhuma forma de cessão de direitos de autoria ou de imagem.
7. A coleta de dados para a pesquisa será realizada exclusivamente durante as atividades convencionais em sala de aula e outros âmbitos escolares, e poderá ser realizada somente através de observações do pesquisador, registros escritos em diário de campo, gravações de áudio e transcrições de falas dos participantes em atividade. Não são realizadas quaisquer outras formas de coleta de dados, e a observação do pesquisador será de caráter não participativo.
8. Gravações e transcrições coletadas somente poderão ser exibidas, na íntegra ou modificadas, e sem a identificação nominal dos participantes, em produções de caráter estritamente científico (relatórios, teses, projetos, artigos e pôsteres) e produções com finalidade de divulgação pública institucional das ações do projeto, em caráter estritamente científico, gratuito e não-comercial e apenas quando autorizadas pelo coordenador do projeto. Nenhuma outra forma de exibição será realizada.
9. Os responsáveis legais pela instituição de ensino poderão ter acesso a qualquer momento a qualquer material documental, impresso ou videográfico que inclua imagens ou voz dos participantes, ainda que modificadas, podendo vetar seu uso ou divulgação, mediante solicitação formal escrita.

DADOS DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Local de Realização: _____

Endereço: _____ Tel: _____

Período de realização: _____

Nome do Coord./Diretor Responsável: _____

RG: _____ Contato Telefônico: _____

Assinatura do responsável da Unidade Escolar: _____