

Centro Universitário Salesiano de São Paulo
UNISAL

Alex Sandrelanio dos Santos Pereira

**Cultura e educação Sociocomunitária: uma perspectiva para o
ensino de história e surdez**

Americana

2015

Alex Sandrelanio dos Santos Pereira

Cultura e educação Sociocomunitária: uma perspectiva para o ensino de história e surdez

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Sociocomunitária.

ORIENTADORA: Profa Dr^a Maria Luisa Bissoto

Americana
2015

Pereira, Alex Sandrelanio dos Santos.

P489c Cultura e educação Sociocomunitária: uma perspectiva para o ensino de história e surdez/ Alex Sandrelanio dos Santos Pereira. – Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2015.

125 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro
Universitário Salesiano - UNISAL / SP.

Catálogo: Bibliotecária Carla Cristina do Valle Faganelli CRB-8/9319

UNISAL - Americana

Alex Sandrelanio dos Santos Pereira

Cultura e educação Sociocomunitaria: uma perspectiva para o ensino de história e surdez.

Dissertação apresentada como exigência parcial para
obtenção do grau de Mestrado em Educação do
Centro Universitário Salesiano de São Paulo –
UNISAL.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em 27/03/2015, pela comissão
julgadora:

Banca examinadora

Prof. Dr. José Maria de Paiva

Instituição: Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP

Assinatura: _____

Profa. Dra. Fabiana Rodrigues Sousa de Sante

Instituição: Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL

Assinatura: _____

Profa. Dra. Maria Luísa Bissoto (Orientador)

Instituição: Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Dedicatória é um dos processos mais difíceis por uma razão muito simples: todos são merecedores de ser alcançados por essas palavras, por essas frases, por essas orações e por essa página. Dedico esse trabalho aos meus colegas professores que, no exercício da profissão em que atuam, garimpam possibilidades de ir além do engendrado, do manipulado, do “tecnicizado” ... Que utiliza dos artefatos que nossa profissão forja nas dinâmicas das práticas escolares, como suas ferramentas para emergir o “novo”, a “fissura”, a “brecha” ... Sensíveis na luta pela educação com vistas a emancipação humana, que fazem por profissão e nesse lugar, em constante qualificação. Dedico este trabalho à educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela força inspiradora da libertação. Agradeço à escola pública que a mim possibilitou uma trajetória de conquistas pessoais, para logo depois serem revestidas em profissionais. Agradeço a meus amigos, tenho sorte de ter a maior riqueza deste mundo nesta dimensão, que são meus “encontros” constantes com o mundo. Agradeço aos meus professores e aos meus alunos que me compuseram, e ainda assim fazem, enquanto sujeito e minhas incessantes buscas ao desconhecido. Agradeço aos meus familiares, em especial *in memoriam* a Maria de Lourdes Vilas Boas, que me ensinou a disciplina do amor... Agradeço ao meu lar, Rosenilde Oliveira Pereira e João Pedro Oliveira Pereira, esposa e filho, que assumem comigo uma possibilidade ao devir.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo a proposição de uma estratégia para o ensino de história para a pessoa surda, baseada na perspectiva da educação Sociocomunitária. Tem-se como horizonte o espaço escolar inclusivo, lugar questionado pela comunidade surda que vem defendendo uma escola bilíngue, mas que respeite a cultura surda; o que nos coloca a problemática geral da pesquisa: como pensar no ensino do surdo sem negar sua construção como sujeito histórico, diferentemente do que vem sendo observados no atual modelo de sua escolarização? A metodologia utilizada é a qualitativa, apoiando-nos em Bogdan e Biklen (1994) e a etnografia das práticas escolares e não escolares, em que buscamos dados descritivo-analíticos que nos conduzam a pensar estratégias de articulações entre o escolar e o não escolar como uma unidade formativa e histórica do sujeito surdo. Como referencial teórico-histórico a argumentação está articulada com base em McLaren (1997) que nos potencializa a pensar a educação sobre uma perspectiva multicultural, a identidade surda, como defendida por Strobell (2008), a cultura como coisa pública, de Geertz (1977), e em relação à História, a escola dos *Annales* de Bloch (1930) e o ensino de história de Cerri (2010), sendo a Educação Sociocomunitária pensada com Groppo (2013) e Bissoto (2012). Durante as observações e entrevistas percebemos que a escola trabalhava com “*Surdum in abstratus*” direcionada pelo tipo ideal de surdez e tentativas de resoluções legais, mas que, à medida que as intervenções que visavam integrar sujeitos e realidades socioeducativas foram ocorrendo internamente, e se expandindo para os extramuros escolares, surdos e ouvintes se potencializavam. Precisamos pensar que o não dos surdos à escola inclusiva, que pedagogicamente está despreparada para recebê-los, deve ser encarado muito mais como um termômetro de análises de quanto a escola deixou de produzir os vínculos simbólicos de pertencimento sociocomunitário, sendo neste contexto que a disciplina de História se torna uma poderosa aliada para reverter este quadro.

Palavras-chaves: Cultura. Educação Sociocomunitária. Ensino de História. Surdez.

ABSTRACT

This paper aims to propose a strategy for history teaching to the deaf person, based on socio-communitarian perspective of education. It is thought horizon inclusive school environment, place questioned by the deaf community that has advocated a bilingual school, but that respects the deaf culture; which puts us in the general research problem: how to think in teaching the deaf without denying its construction as a historical subject, unlike what has been observed in the current model of their education? The methodology used is qualitative, relying on Bogdan and Biklen (1994) and ethnography of school and non-school practices, we seek descriptive and analytical data that lead us to think joint strategies between the school and the school not as a formative and historical unity of the subject and deaf as a theoretical and historical reference the argument is articulated based on McLaren (1997) which enhances us to think education on a multicultural perspective, deaf identity, as advocated by Strobell (2008), the culture as public affairs, Geertz (1977), and in relation to history, the Annales school of Bloch (1930) and the Cerri of history teaching (2010) and the Education socio-communitarian thought by Groppo (2013) e Bissoto (2012) as the field of accomplishment. During the observations and interviews we realized that the school worked with "Surdum in abstratus" directed by the ideal type of deafness and attempts to legal resolutions, but that, as interventions aimed at integrating subjects and socio-educational realities were taking place internally and expanding to extra school walls, deaf and hearing if potencializavam. We need to think that not deaf to the inclusive school, which is pedagogically unprepared to receive them, too should be seen more as a thermometer analysis of how the school failed to produce the symbolic links of socio-community belonging, being in this context that the discipline History becomes a powerful ally to change this situation.

Keywords: Culture. Education socio-communitarian. History. Deaf Education.

SUMÁRIO

Introdução	10
1. Discutindo a cultura e a cultura surda	13
1.1 A construção da cultura.....	13
1.2 Surdez, Identidade e Cultura.....	24
1.3 Cultura Surda.....	32
1.4 Aprendizagem como um fenômeno cultural.....	35
2. Abordagens teórico-metodológicas no ensino de História	41
2.1 As concepções de ensino de História.....	42
2.2 Recorte dos fatos históricos, dos documentos e do sujeito autor da historia.....	45
3. O ensino de História para o surdo numa perspectiva Sociocomunitária	52
3.1 Aspectos metodológicos.....	54
3.2 Contextualização do Campo da Pesquisa e dos Sujeitos.....	57
3.3 Apresentação e discussão dos dados.....	61
3.3.1 Sinalizando a escola.....	62
3.3.2 Fazendo com as mãos.....	69
3.3.3 Vendo os feitos.....	74
Considerações Finais	79
4. Referências	83
 Memorial.....	 87
 Apêndice 1.....	 103
Apêndice 2.....	104
Apêndice 3.....	106
Apêndice 4.....	108
Apêndice 5.....	109
Apêndice 6.....	110

Introdução

A educação de surdos se apresenta como um dos dilemas atuais para se pensar uma educação plural e inclusiva, que possa possibilitar aos sujeitos garantias fundamentais de aprendizagem em espaço escolar, provocando discussões importantes sobre a relevância da educação escolar, na constituição dos sujeitos-cidadãos brasileiros.

Tais discussões estão perpassadas, de um lado, pelos defensores da inclusão das pessoas surdas em classes regulares de ensino, orientados principalmente pela política diretriz do MEC, a partir do decreto nº 6.094/2007 e, do outro, principalmente fomentado pelas associações de surdos, estão os defensores da Escola Bilíngue, com seus pressupostos de uma escola pensada, gerida, administrada pelas pessoas surdas, tendo a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como língua de instrução e o português como uma segunda língua, ou simplesmente (L2).

O que parece ponto “pacífico” entre esses dois posicionamentos contrários é o reconhecimento da existência de uma cultura surda. E isso aconteceu como consequência de lei federal, resultado dos constantes enfrentamentos que a comunidade surda fez/faz com o Estado brasileiro, o reconhecimento da Libras como língua oficial do povo surdo, legitimando a existência de uma cultura surda. Autores como Juliana Costa (2010), Ronice Quadros (1997), Eulália Fernandes (2005), Larissa Rebouças (2009), Regina Maria de Souza (1998), Paula Botelho (2005), Ana Paula Santana (2007), Carlos Skliar (1998), Strobell (2008) e tantos outros, surdos e ouvintes, vêm dissertando sobre a temática “cultura” surda.

Nesse sentido, o problema da pesquisa, que no início voltou-se a descrever e analisar os motivos que estariam levando parte dos surdos a dizer não ao modelo de escola inclusiva, partindo da hipótese de que ao deparar-se com uma escola pedagogicamente despreparada para atender aos alunos com surdez, paulatinamente passaram a negá-la, foi sendo deslocado também para tensionar a questão da educação do sujeito surdo, não somente na escola, como também fora dela, indagando sobre as possibilidades de constituir uma educação para o empoderamento desse sujeito.

O objetivo da investigação, mais especificamente, centrou-se em buscar caminhos didáticos-pedagógicos para que a disciplina História possa ser um mecanismo capaz de aprofundar as vinculações simbólicas e de pertença do sujeito surdo à comunidade, particular e originalmente à própria comunidade surda, mas estendendo-se às demais comunidades aos que os mesmos pertençam. Para além dessas buscas, levantar a reflexão também sobre se as

instituições escolares, frente a esse reconhecimento oficial da cultura surda, vêm conseguindo produzir novos marcadores do ser surdo. Procurando perceber como os professores, tradicionais agenciadores do ensino nas escolas de educação formal, compreendem e dialogam com a cultura surda.

Defende-se uma concepção de educação que possibilite ao sujeito autodeterminar-se, dialeticamente, num imbricamento do individual no coletivo, empoderando-se enquanto sujeitos agentes em um grupo, por meio do diálogo e da aprendizagem colaborativa. É preciso trilhar muitos caminhos de reflexão para podermos compreender como a pluralidade dos enfrentamentos de poder nos direciona, enquanto seres humanos, à humanização de nós mesmos e dos outros (FREIRE, 1988). E que pequenas mudanças no interior/exterior da escola, que aconteçam numa reflexão de dentro para dentro e de dentro para além dos muros escolares são processos iniciais de empoderamento dos sujeitos surdos, percebendo-os como seres de direito. Procurei, desta forma, estabelecer novas fronteiras do fazer a educação do surdo, concebendo-a como a práxis de um sujeito construtor da história.

Parte-se da hipótese de que os movimentos socioculturais surdos constituem um modo de narrativa historiográfica, que produz uma marca de sua identidade, e que os sujeitos a percebem pela dinâmica que ela apresenta, sendo eles mesmos autores e produtos dela.

O próprio campo da pesquisa já contextualiza a profundidade das reflexões que são feitas nessa dissertação: uma escola regular de ensino, que no nosso caso é a escola municipal Dejair Maria Pinheiro, que fica na cidade de Madre de Deus, na Bahia. Essa cidade está localizada em uma ilha, sendo que há 14 habitantes surdos, dos quais 3 estudam nesta escola: dois numa turma e um outro em outra série. São alunos surdos incluídos em sala de aula, dentro de um município que não tem associação de surdos e nem uma comunidade surda politicamente organizada. Podemos definir essa escola, e mesmo esse município, como lugar da cultura surda? Podemos conceitualizar cultura surda a partir dessa referência? Ali se constitui o “ser surdo”? Como esse espaço institucional da escola pode ser um viés de aprendizagens da disciplina História e da emancipação do sujeito surdo?

Para respondermos a essas questões, centrais da pesquisa, faz-se necessário primeiro definirmos cultura, mas não recorrendo ao dicionário ou conceitualizações contemporaneamente postas, haja vista, perder a historicidade conceitual que a palavra cultura foi adquirindo, fruto do embate político e não do evolucionismo naturalizante, a partir do qual possamos compreendê-la.

A metodologia utilizada foi aquela qualitativa, apoiando-nos em Bogdan e Biklen (1994) e a etnografia das práticas escolares e não escolares, para buscar dados descritivos que

nos conduziram a pensar estratégias de articulações entre o escolar e o não escolar como uma unidade formativa e histórica do sujeito surdo.

Como referencial teórico-histórico a argumentação está articulada com base em McLaren (1997) que nos potencializa a pensar a educação numa perspectiva multicultural, a identidade surda, como defendida por Strobell (2008), a cultura como pública, de Geertz (1977), e em relação à História, a escola dos *Annales*, de Bloch (1930) e o ensino de história de Cerri (2010).

Na primeira parte analisamos, num percurso histórico, ou seja, por uma narrativa marcada no tempo e no espaço, o que compreendemos seja cultura, revelando suas permanências e rupturas conceituais para podermos estabelecer a base fundante que ligará o processo discursivo deste trabalho.

A busca pela história do conceito de cultura nas ciências sociais será importante para definirmos os embates teóricos, que foram sendo suscitados, e para podermos construir referenciais teóricos, que nos possibilitem pensar a cultura por culturas, tão plurais quanto seu modo de acontecer no mundo, tendo na surdez uma marca cultural, como fonte interpretativa necessária ao ensino de história ao surdo.

Já na segunda parte procuramos problematizar a escrita e o ensino de História, buscando alcançar uma perspectiva do ensino de História que seja concatenada com a reflexão epistemológica sobre a cultura surda e a Educação Sociocomunitária, entendendo essa como aquela que perpassa o movimento organizativo do sujeito nas suas múltiplas esferas/comunidades, nas quais a vida transcorre, incluindo a escola e a cultura circundante.

A terceira parte trata dos aspectos metodológicos, apresentando o estudo de caso e seus desdobramentos, alicerçados pela literatura usada na construção das duas primeiras partes, analisando os dados e demonstrando a viabilidade de se pensar uma articulação entre o ensino de História, a construção de sentidos que dessa fazem os sujeitos surdos e de como tal construção pode ser trabalhada para que esses sujeitos também se projetem como potência discursiva para a construção da história.

1. Discutindo a cultura e a cultura surda

1.1 A construção da cultura

O objetivo deste capítulo é discutir o conceito de cultura a partir de uma análise histórica em torno da origem do termo no campo científico ocidental, e os distintos processos de ressignificação, que se conectam com a multiplicidade de sentidos e significados peculiares às suas manifestações nos diferentes contextos. Focalizando as implicações pedagógicas no ensino/aprendizagem de sujeitos surdos diante das representações sobre a surdez engendradas pelas diferentes perspectivas teóricas e ideológicas, que servem ora como instrumento de cristalização e anulação das potencialidades do sujeito surdo, como também buscam romper com o *status quo*. E investem em uma educação transformadora com base na diversidade e multiplicidade das diferentes formas de existir e de relacionar-se socialmente. Assim, é com base em uma perspectiva interacionista que se buscará compreender o agir do sujeito surdo no mundo, contrapondo-se a lógica biologizante, que limita a sua capacidade de percepção, comunicação e empoderamento diante das experiências vivenciadas. Buscar-se-á defender, ao longo deste capítulo, a cultura como um constructo relativo ao contexto, alicerçada por valores, crenças e organização da vida social dos diferentes grupos humanos, os quais estão imbricados no ato de educar, e contribuem para o entendimento do sujeito como ator social da sua aprendizagem.

A primeira ideia que se poderia ter ao lermos o título dessa seção, “A construção da cultura”, poderia ser aquela de uma regressão aos tempos dos homínídeos, e do traçar de uma linha histórica da progressiva separação do humano do “seio” da natureza, assumindo um protagonismo intelectual/cultural acumulativo na evolução das espécies. Tal protagonismo parece nos levar a crer que evoluímos “destituídos” da natureza, por uma forte camada de inventividade humana, sobreposta ao “natural”, que nos protege e nos permite agir com maior poder de autonomia para a construção/destruição das nossas condições de existência; relação binária que se faz necessária nesse processo inacabado de se constituir constituindo.

Contudo, nossa intenção aqui é principalmente discutir os possíveis entendimentos – e suas reverberações para a vida – do conceito de cultura; iniciando por demarcar a origem da palavra “cultura” no campo científico ocidental e como ela foi adquirindo conceitos diferentes, muitas vezes antagônicos, e suas conotações ideológicas.

A palavra cultura parece nos fornecer um caminho explicativo para pensarmos, na constituição do humano como uma unidade entre os aspectos biológicos inerentes à nossa condição de seres vivos, e as possibilidades de produtividades materiais e de pensamentos, que distinguem os diversos povos no mundo.

Tal unidade, do ponto de vista objetivo, poderia ser demarcada pela transformação da pedra em arma, lapidando-a posteriormente; e do ponto de vista subjetivo poderiam ser citadas as estratégias de caça, ou de defesa, nas quais as armas seriam usadas. Ainda do ponto de vista subjetivo, para uma aproximação das relações simbólicas da existência, neste período específico, podemos sinalizar os rituais mortuários, os vasos de cerâmica utilizados para o sepultamento, ou mesmo as pedras, cercando os cadáveres, para protegê-los.

Neste sentido, não cabia ao ser humano apenas a capacidade de criar, saber e aprender, mas era necessária também aquela de aprender/saber e ensinar, para a qual é essencial a consciência do saber do outro, e do processo de “ensinagem” desse (ELIAS, 2004). Ponto importante, ao qual voltaremos.

É impossível não lermos o hominídeo destacado do seu papel de ser produto e produtor de cultura. De interpretar o Egito Antigo, a Grécia e a Roma Antiga, os povos autóctones das Américas, sem atrelá-los a alguma concepção de cultura. Assim como é inseparável falar do ser humano singular sem suas representações culturais, inscritas num determinado espaço e tempo histórico.

O *Homo Sapiens Sapiens* se tornou a espécie humana mais propícia à permanência na face da Terra por desenvolver formas e estratégias de aprender e ensinar a lidar com a natureza e seus perigos e imposições, além de ensinar os sujeitos a conviver com a concretude e a não concretude da vida, aprendendo a transformar sendo transformado. Podemos pensar então que os seres humanos, em qualquer lugar do mundo, possuem uma mesma carga genética, mas que se diferenciam pelas formas como interagem e produzem e são produzidas suas formas de agir, pelas suas intervenções culturais, que lhes permitem construir sentido no/do mundo. Desprezando, assim, explicações biologizantes para os comportamentos humanos, argumentamos a favor de uma perspectiva de interacionismo simbólico como forma de compreensão do agir humano no mundo.

Com base nessa perspectiva teórica (MEAD, 2010; CARVALHO, BORGES, RÊGO, 2010; CUCHE, 2008) podemos afirmar que o ser humano é um ser das culturas, aqui no seu sentido mais plural, mas que também é corpo, entendendo corpo e mente de forma imbricada.

O deslocamento do sentido etimológico de cultura, *colere*- cultivo da terra (CHAUÍ, 2010), para o campo das ideias, vai resguardar sentidos originários desses campos, como por

exemplo, a ideia de cultura como formação, preparação do gérmen e, por conseguinte, a germinação, e contribui para o processo de compreensão de como também sobre esse conceito originário se desencadearam jogos de exclusão e de domínio de uns grupos sociais em relação a outros, por exemplo, com parâmetros quanto ao “tipo de germinação” mais própria, ou mais propícia, para a formação humana, ou para a “qualidade” da semente, numa metáfora para as qualidades humanas, etc.

Se os discursos raciais centravam suas abordagens nas diferenças biológicas para a produção da diversidade humana- e na justificativa da superioridade de uma raça sobre outras- será para a concepção cultural que essas justificativas irão paulatinamente sendo deslocadas. Conceitos evolucionistas de cultura, de acordo com os quais pode ser estabelecida uma qualificação valorativa, baseada no nível de civilização/cultura alcançado por uma sociedade, habitam nosso imaginário social até hoje, pois subsiste a ideia de que quanto “mais cultural” nós formos, mais humanos/civilizados nos tornamos (LORDELO, 2010).

O homem é um ser da cultura, e até a interpretação do que seja natureza está imbricada na relação simbólica do ser humano em categorizar, ou seja, nenhum comportamento humano é desvinculado de sua capacidade de atribuir valores simbólicos àquilo que o cerca e a si próprio.

Considera-se necessário, para uma melhor compreensão da argumentação desta pesquisa, fazer um resgate histórico do conceito de cultura. Num primeiro ponto, podemos identificar a cultura como sendo concebida numa perspectiva homogeneizadora; que traduz a cultura como um processo único, globalizado e pertencente à humanidade. A cultura é concebida como sendo formação, um processo civilizador dos sujeitos, que assim sairiam da brutalidade animalasca para a civilidade humana. Essa concepção aparece, historicamente, mais demarcada no século XVIII, principalmente pelo Iluminismo, na França, na Alemanha e na Grã-Bretanha, embora de forma conceitualmente distinta. Teoricamente, defende-se que os processos de ampliação e complexificação do repertório cultural são de ordem crescente (progressiva, evolucionária) para todos os povos, existindo assim, uns mais “culturalmente atrasados” e outros mais evoluídos, advindo desses estágios diferentes as diferenças civilizatórias existentes.

Ressalta-se que tal sentido de cultura estava comprometido com a legitimação de processos colonizadores (podemos dialogar aqui com o texto de Anibal Quijano (2005) “Colonialidade, poder e América Latina”), pois as teorizações europeias, que chamavam para a Europa o topo da escala evolucionista cultural, foi também um projeto valorativo dessa mesma cultura. Como mais civilizados, e culturalmente “avançados”, os europeus teriam a

capacidade de levar meios que ajudassem povos mais primitivos a aprenderem comportamentos mais sofisticados e complexos, ajudando dessa forma aqueles povos a “subirem” na escala evolucionária. Aqui, um primeiro mito que adveio da concepção cultural universalista e, portanto, exclusiva de um determinado lugar privilegiado: a Europa ocidental. Nessa compreensão evolucionista de cultura se apoiará a ideia de estágios culturais, sendo que a sociedade europeia seria a mais avançada culturalmente e as outras sociedades estariam em estágios de desenvolvimento inferiores, mas que chegariam, a algum momento, ao estágio europeu. Essa ideia equilibrava e mediava o conceito de cultura universal e os contatos com povos diferentes daqueles da Europa.

Outros classificadores que surgiram, na esteira desses, foram as ideias de primitivos e civilizados e/ou selvagens e civilizados. Laplatine (2000) caracteriza esse momento como:

A extrema diversidade das sociedades humanas raramente apareceu aos homens como um fato, e sim como uma aberração exigindo uma justificação. A antiguidade grega designava sob o nome de bárbaro tudo o que não participava da helenidade (em referência a inarticulação do canto dos pássaros oposto à significação da linguagem humana), o Renascimento, os séculos XVII e XVIII falavam de naturais ou de selvagens (isto é, seres da floresta), opondo assim a animalidade à humanidade. O termo primitivo é que triunfará no século XIX, enquanto optamos preferencialmente na época atual pelo de subdesenvolvidos (LAPLANTINE, 2000, p. 27).

Existe implícita uma relação semântica proximal entre cultura e civilização, ou seja, quanto mais elementos culturais as sociedades primitivas vão acumulando, mais próxima chegarão aos padrões da civilização europeia. Quanto mais elementos “refinados” os selvagens forem adquirindo, mais eles se afastarão da ignorância e da brutalidade animal. Observe-se, que nessa concepção, a civilização europeia tem um papel político fundamental, racional e “humanitário” para com os outros povos do mundo selvagem: ajudá-los a superar estágios “inferiores” de desenvolvimento.

A palavra cultura é sinônimo de civilização quando pauta sua perspectiva num progresso coletivo baseado em progressos individuais, ou seja, como um processo civilizatório que atribuía aos afinamentos dos costumes à saída da humanidade da irracionalidade e da ignorância. Esse mesmo sentido embasa também concepções evolucionistas da História, da Educação.

Por sua vez, na Alemanha, surge no século XVIII o termo *kultur*, que diferenciando-se dessa perspectiva evolucionista, concebe a cultura como atrelado ao impasse entre a burguesia e as classes aristocratas (CUCHE, 2008). Num processo de diferenciar-se dos aristocratas, a burguesia cunha essa terminologia. A cultura, também abordada como espírito, significava o

aumento do intelecto e da compreensão do mundo sensível, enquanto a civilização seria a aparência, o refinamento superficializado dos comportamentos e a leviandade dos modos de agir, característica dos cortesãos.

A cultura vai se diferenciar de civilização como uma proposta ideológica da burguesia alemã de buscar uma identidade afastada da corte; a noção de cultura vai aparecer como particularizada e não mais universalizante. Aquela, particular, é apresentada como um conjunto de caracteres de um determinado grupo.

Taylor (1870) será o primeiro a propor uma metodologia descritiva e objetiva para o estudo da cultura, tendo o aspecto universalista sido mantido e a crença nos estágios evolutivos também. Apesar do uso do método comparativo, entendendo cultura como um agente material neutro, reconhece nos primitivos uma cultura original, colocando-os num grupo único de humanidade.

Franz Boas (1927) trará para o debate a importância do papel do pesquisador, que faz sua pesquisa *in locus*, aprofundando-se nas minúcias dos que-fazeres humanos em diferentes contextos; o que vai revolucionar a concepção geral de uma “universalidade” cultural para podermos falar em culturas, no plural. A diferença nas formas de organização social, de comportamentos e de produção material e intelectual passa a ser assumida como da ordem particular da cultura, e não devido à existência de estágios, argumentando-se a favor da plasticidade, da instabilidade e do hibridismo.

Neste cenário, é mister sinalizar uma abordagem de cultura como um constructo relativo ao contexto, pois o que é válido num determinado grupo social, em termos de valores, crenças e organização da vida social, não será exatamente o mesmo para outro. Para compreender o que é, então, “válido” para um grupo social se dependerá do contexto cultural em que o sujeito está inserido, procurando elucidar-se o vínculo do indivíduo ao coletivo cultural.

De modo geral, podemos afirmar que cada comunidade cultural é autônoma e exprime um modelo próprio de ser humano, de comunidade e de sociedade.

Não ignoramos a existência do etnocentrismo cultural- formas rígidas de valorizar a própria cultura em detrimento de outra-, sendo a cultura uma possibilidade de “bloqueios” ao processo de experiência no mundo, assim como uma forma de legitimar processos de dominação. É importante afirmar que sociedade não se confunde com a conceptualização de culturas, por serem categorias analíticas distintas, embora imbricadas.

O estudo da cultura se interessa pelo que há de mais particular no ser humano e a representação desse particular na diversidade, entendendo que quanto mais diversas forem as

sociedades mais se apresentarão representações simbólicas, políticas, religiosas, etc, de uma coletividade particular. Numa sociedade globalizada, como a contemporânea, o pensar cultura leva à reflexão da complexidade existente no encontro entre culturas e, correlatamente, com a temática do Outro antropológico.

Num primeiro momento, para fabricarmos uma análise ou uma teorização de cultura, se faz necessário a observância existencial do Outro: o Outro antropológico representado como aquele diferente do Eu antropológico. O reconhecimento dessa diferença faz surgir a concepção da identidade cultural; sendo que a identidade cultural de um grupo só é possível de ser conseguida numa percepção de semelhanças/diferenças com o grupo em questão.

A identidade cultural pode ser definida como a capacidade que o sujeito adquire, produz e é produzido como uma normatização consciente, baseando-se em oposições simbólicas. Existe uma grande articulação psicológica com a trama cultural entre o sujeito e o seu ambiente sócio-histórico; que permite que o sujeito cultural seja localizado e se localize neste sistema simbólico posto. Uma concepção objetivista de identidade cultural pode ser caracterizada pela compreensão de sua dimensão atributiva, carregada de marcas que identificam o sujeito a um determinado grupo cultural. Já uma concepção subjetiva desta identidade cultural seriam as representações sociais, que funcionam como um sentimento de vinculação. Assim, não há como dissociar cultura de identidade, sendo par dialético da construção de sentido de mundo. As críticas suscitadas aos modelos homogeneizantes de cultura provocaram e provocam mudanças tanto na semântica da palavra quanto na sua abordagem, mas a perspectiva do interacionismo simbólico se revela capaz de se constituir num instrumento para a análise mais abrangente das lógicas simbólicas presentes em estudos culturais.

Continuando ainda a ponderar sobre o imbricamento seres humanos e cultura, consideramos que ao mesmo tempo em que cultura é um fator causal no sentido das transformações humanas no mundo da natureza, incluindo aquela própria humana, ela também é efeito de transformações, como uma resposta inter e intrahumano.

Em relação ao extra-humano a cultura altera o mundo das coisas, transformando as árvores em móveis, em força capaz de mover as locomotivas, em espaço reservado para o lazer humano etc., mas também é intrahumano, pois altera o próprio sentido do que é ser árvore, tanto do ponto de vista simbólico e racional, como em outros sentidos. Por exemplo, do ponto de vista metabólico/nutricional, o organismo encontra outras alternativas para se alimentar ao utilizar a madeira para cozinhar, digamos, a carne. Ou para gerar calor, que vai afetar o metabolismo corpóreo de várias maneiras, dependendo de sua intensidade.

A integração sujeitos-cultura ocorrerá em diversos fenômenos da vida social, como explicitado por Durkheim no conceito de representações coletivas; nas palavras do autor, referindo-se à religião:

A religião é uma coisa eminentemente social. As representações religiosas são representações coletivas que exprimem realidades coletivas; os ritos são maneiras de agir que nascem no seio dos grupos reunidos e que são destinados a suscitar, a manter ou refazer certos estados mentais desses grupos. Mas então, se as categorias são de origem religiosa, elas devem participar da natureza comum a todos os fatos religiosos: elas também devem ser coisas sociais, produtos do pensamento coletivo (DURKHEIM, 1983, p.212).

Aqui a cultura é uma espécie de teia, que surge como um hiper-organismo, que compartilha sentidos coletivos, cabendo diferenciações entre culturas e sujeitos.

Não se entende aqui ser defensável entender uma comunidade cultural sem perceber um sujeito-identitário com essa comunidade, no sentido de que uma determinada cultura se define a partir dos sujeitos que a realizam, tendo duas “realidades” diferentes, indivíduo e cultura, complementares e auto-representativas.

Cabe trazer um debate entre as ideias de cultura como sendo exterior ou interior ao ser humano. A ideia da cultura como exterior ao humano está relacionada a um determinado lugar cultural, a partir de um conjunto estrutural de mecanismos, que materializam a cultura. O lugar cultural é o território de acontecimento desta cultura, entendendo que a cartografia geográfica não é aquela das limitações físicas desse lugar, mas o próprio sujeito e seus processos de deslocamentos-contatos. A lógica cultural será, portanto, o sistema valorativo que produz escolha, organização, seleção, ritualização, padronização, etc. O conjunto estruturante material serão os próprios objetos, as instituições físicas, a estilização do corpo, a fabricação de operadores físicos. Pode-se pensar então, de maneira relacionada, aos processos de aculturação e às trocas culturais:

As culturas se “encontram” e produzem as trocas-culturais num processo conhecido como Aculturação. No Manifesto sobre aculturação, resultado de um seminário realizado na Universidade de Stanford, em 1953, os autores afirmam que "qualquer sistema cultural está num que é inculcada pelo contato não representa um salto de um estado estático para um dinâmico mas, antes, a passagem de uma espécie de mudança para outra. O contato, muitas vezes, estimula a mudança mais brusca, geral e rápida do que as forças internas" (LARAIA, 2008, p. 97).

Malinowski, ainda nessa discussão, criou a Teoria das Necessidades Básicas e a necessidade de criações coletivas para solucionar essas necessidades. Para ele, o ser humano precisa ser analisado a partir de suas necessidades:

Qualquer teoria da cultura deve partir das necessidades orgânicas do homem e, se chega a relacionar as mais complexas e indiretas, mas talvez mais imperativas necessidades, do tipo que chamamos espirituais ou econômicas, nos terá proporcionado uma série de leis gerais de que tanto necessitamos numa cabal teoria científica” (MALINOWSKI, 1948, p. 89).

A escola, como uma instituição da necessidade humana, em virtude de vivermos relações humanas e modos de vida baseados no pensamento científico, que produzem um ser humano em processo de inscrição cultural, sendo para tanto usados estímulos e proibições, constituindo-se em um lugar de endoculturação, que não se confunde com aculturação. Observa-se que o fenômeno de aculturação provoca mudança por assimilação cultural, ou seja, de forma exógena.

Para analisar essa mudança é necessário compreender se a modificação partiu de um grupo pequeno para a sociedade e se isso foi “amigável” ou hostil; a quantidade versus a qualidade; se foi por processo de colonização e/ou migração; se houve dominação ou subordinação; seleção ou resistência; por aculturação, elemento externo, ou contra aculturação, elemento interno; se a interpretação social dada foi favorável ou uma tendência. Para Oliveira,

Disso tudo resultam os processos culturais, os quais são maneiras, conscientes ou inconscientes, através das quais os grupos sociais se organizam e se comportam. Por meio dos processos culturais as culturas realizam mudanças significativas seja assimilando novos traços, seja abandonando outros. Um primeiro tipo de processo cultural é a mudança cultural, a qual consiste na realização de alterações na cultura, a partir de descobertas, invenções, empréstimos, abandonos, substituições, perda etc. Um segundo elemento do processo é a difusão cultural, ou seja, a propagação de elementos culturais por imitação, estímulo ou imposição. O terceiro tipo de processo cultural é a aculturação, isto é, a fusão de duas ou mais culturas diferentes, desde o contato entre elas até o surgimento de uma nova cultura. Foi o que aconteceu no Brasil com as diferentes culturas. O quarto processo cultural é a endoculturação que é a forma de estruturação que condiciona o comportamento da conduta e dá estabilidade à cultura. Por meio da endoculturação se dá a transmissão da cultura (OLIVEIRA, 2010).

Considera-se, a partir do acima exposto, que não podemos reificar a cultura, naturalizando-a, pois como um artefato humano que opera e é operado por nós, não podemos entendê-la como sendo algo neutro, de transmissão neutra, e nem tampouco como rígida e estática. Os sujeitos, enquanto corpos físicos, são transformados pelas culturas, mas não podem ser vistos como sendo totalmente passivos nesse processo.

A cultura é dinâmica, processual, e em suas diferenciações não pode ser configurada entre “atraso” ou “avanço”, mas como momento nos modos de vida dialeticamente social e historicamente constituídos.

Podemos perceber a não passividade dos sujeitos à cultura a partir dos movimentos contraculturais, entendidos como aqueles que passam a reivindicar novas formas de compreensão da realidade, rompendo com a lógica cultural dominante, visando mudar o sentido, o valor dado a determinados padrões de organização da vida social.

Três elementos podem configurar uma contracultura, a partir de Laplantine (1994). O primeiro deles, a inovação fora dos padrões culturais esperados, que constitui um elemento poderoso nas mudanças paradigmáticas dos padrões constituídos. A arte e seus múltiplos movimentos podem ser um exemplo e um veículo para tanto. Ou o silêncio, como uma estratégia de resistência quando a “norma” é agir com truculência, como observado no movimento de uma cultura “dominada”, como aquela indiana, nos tempos da colonização inglesa, e o movimento de resistência pacífica, contraposto por Gandhi às tropas britânicas.

Em segundo lugar, a permanência, quando a alteração se torna a tônica dominante, deslegitimando a “velha” compreensão de mundo, dando-lhe o *status quo* de ilegitimidade. Como exemplo podemos citar os Penitentes de autoflagelo no Vale do São Francisco. Em estudo feito pelo autor dessa dissertação, que tem como título “Análise histórico-sociológica dos penitentes de Juazeiro-Bahia”, procedeu-se a uma investigação dessa prática, que tem sua origem no período medieval, mas que mantém seu vigor nesta localidade até hoje. E demonstrou-se que tal prática é hostilizada por jovens contemporâneos, que as creditam como sandices. Dessa forma, práticas que em um período histórico anterior eram respeitadas e temidas são modernamente banalizadas. Encaramos essa permanência como contracultural por ela não mais representar o pensamento hegemônico e, ao mesmo tempo, ser um recurso para pensarmos a nossa humanidade na diferença, e na forma como estamos dialogando com essa.

Em terceiro lugar, o diálogo, que é marcado pelas interações sociais. No interacionismo simbólico, elaborado, dentre outros, pela escola de Chicago, argumenta-se a favor do uso da linguagem como um objeto privilegiado da cultura, que deve ser estudado como sendo a própria cultura. As culturas são entendidas como produzidas por interações simbólicas duradouras, precisando entender-se as configurações dessas interações, pois elas produzem heterogeneidades.

Roger Bastide (1956), nesse sentido, nos coloca o conceito de interpenetração cultural, necessitando uma (de)culturação, nunca no mesmo sentido anterior que o símbolo cultural adquirido tinha, mas proximal a isso. O autor traça um quadro social da aculturação para afirmar processos de interpretação ou intercruzamentos, ressaltando que esse processo não é assimétrico. Um critério fundamental geral é a presença ou ausência de manipulação deste

processo de aculturação, que pode privilegiar um determinado grupo. Outro critério fundamental é se há homogeneidade ou heterogeneidade nesse processo. O fator fundamental é se o contexto social se apresenta como aberto ou fechado para as trocas sociais, importadas por existir ordens demográficas, ou seja, não se confunde maioria estatística com maioria política; se é colônia ou se é metrópole, rural ou urbano.

E o sujeito diante dos intercruzamentos/interpenetrações culturais? Bastide utiliza o que chama de “Princípio de Corte”. Analisando o comportamento das pessoas negras na Bahia, percebeu que os sujeitos agenciavam/acomodavam valores dentro de duas culturas religiosas dos contextos onde estavam inseridos, de forma que não se alterava sua existência religiosa. Nas palavras do autor:

A comunhão católica é concebida como um rito mágico que pode curar o enfermo, expulsando o mal espírito que o atormenta; o que não quer dizer que essa comunhão opere em mau católico; ao contrário, a lei da magia supõe, para que o rito seja eficaz, que ele se faça com o maior respeito por todas as suas implicações, e fazê-lo “catolicamente”, por mais paradoxal que isso possa parecer à primeira vista, é uma das implicações. Os orixás são postos em correspondência com os santos, o que também determina a aplicação a esse culto de todas as normas da Igreja: participação das festas anuais, recitação de prece apropriada, acompanhamento de procissões, etc. Isto porém não quer dizer que o africano pensa o santo do mesmo modo que o não-africano [...] Enquanto a aculturação não penetrou até o âmago das mentalidades, ou enquanto, em consequência do princípio de corte, as mentalidades não mudaram senão em certos domínios, político, econômico, mas não religioso, a reinterpretação se faz sempre através dos valores, das normas, dos ideais africanos (BASTIDE, 1971, v. 2, p. 532).

O “Princípio de Corte” nos é relevante pelo papel que o sujeito da cultura assume também como agenciador, ideia relevante para pensarmos o sujeito construtor de história, pois ambos deixam de ser objetos para também se configurarem protagonistas.

Para podermos aproximar mais as reflexões antropológicas de culturas para a ciência histórica discutimos a cultura como um produto inserido no espaço e num tempo, que lida com oposições e conflitos, que são pontos de discórdia e concordância. Balandier (1995) afirma que para analisar um sistema cultural precisa-se compreender sua situação sociohistórica.

Um aspecto relevante é que a exacerbação das divisões sociais em uma sociedade reflete uma hierarquia de valores, pois relações sociais desiguais configuram os lugares culturais dos sujeitos em classes. Vale ressaltar que classes sociais não se confundem com grupos culturais, pois, por mais próximos que possam parecer, são categoria de análises distintas.

Com base em tais ideias, guiadas pelos pressupostos anteriormente alinhados, podemos entender cultura dominante e cultura dominada, não somente pela compreensão elaborada por Marx no século XIX- que a cultura dominante seria a da classe dominante-, asseverando que existem outros jogos de dominação, que atualmente vem sendo debatidos, como aqueles de gênero e de deficiência, como é o nosso caso em questão.

O processo de dominação cultural não pode ser encarado de forma total e ocorrendo em todo espaço, tendo escala de incidência de um maior grau para um menor grau. Se assim não compreendermos, causaríamos efeitos perversos, como ocorre nas decisões de políticas públicas generalizantes, que não conseguem atender às especificidades locais.

As práticas culturais também remetem à questão das estratificações sociais, associadas, como bem descreveu Bourdieu, à sua noção de “habitus”: “Sendo produto da história, o habitus é um sistema de disposições aberto, permanentemente afrontado a experiências novas e permanentemente afetado por elas. Ele é durável, mas não imutável.” (BOURDIEU, 2002, p. 83).

Se há uma materialização da memória coletiva, que busca reproduzir sucessores a partir de seus precursores, existe um espaço social que vincula os sujeitos a partir da cultura, tema melhor trabalhado quando formos debater sobre história cultural na parte II.

Por outro lado, devemos compreender que uma certa identidade se dá numa construção social, que se elabora no encontro oposicional de um grupo em relação aos outros, existindo uma interação cultural legitimada intra-grupo cultural e um processo de diferenciação, que se dá nas tensões políticas das lutas sociais, existindo, portanto, um poder de identificação.

O sujeito plural, num ambiente multicultural, como apresentado nas sociedades complexas em que existem múltiplas vinculações sociais e culturais, só é possível de existir porque há uma pluralidade de referenciais identificatórios. A identidade é produzida como estratégia de reprodução de auto-identificação para poder articular sujeitos para enfrentar as relações de dominação. Trata-se na realidade da reivindicação estratégica de uma identidade coletiva em um contexto do aumento dos movimentos reivindicatórios das minorias étnicas nos Estados-nações contemporâneos (CUCHE, 2008, p. 198). Podemos entender por Estados-nações contemporâneos em Cuche (2008) ao atrelarmos esse entendimento ao conceito analítico de Lipovetsky:

Longe de decretar-se o óbito da modernidade, assiste-se a seu remate, concretizando-se no liberalismo globalizado, na mercantilização quase generalizada

dos modos de vida, na exploração da razão instrumental até a “morte” desta, numa individualização galopante (LIPOVETSKY, 2004 p.53).

Considera-se importante essa colocação, na medida em que provocam sujeitos a se organizarem em defesa de um conjunto de significações para obterem e ampliarem seu poder por materializações em leis normativas, configurando novas ordens sociais. Tais relações devem ser vistas sob constante processo de interrogação, que permitiu e permite um enriquecimento conceitual e operacional.

Em Geertz (1973) a cultura é analisada sob a égide do local, situada e tramada por uma rede de sentidos, que vai além da mera descrição das coisas. Tal descrição é atribuída ao visível e o invisível, ao som e ao silêncio, ao presente e ao ausente, como campo analítico importante na interpretação do outro:

O conceito de cultura que eu defendo é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado às teias de significados que ele mesmo teceu, assumo como cultura como sendo essas teias e suas análises, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado (GEERTZ, 1973, p.15).

Outro conceito bastante valorado por este autor é que a cultura é pública, no sentido que ela se dá nas relações dos sujeitos e não fora dela:

A cultura é pública porque o significado o é. Você não pode piscar (ou caricaturar a piscadela) sem saber o que é considerado uma piscadela ou como contrair, fisicamente, suas pálpebras, e você não pode fazer uma incursão aos carneiros (ou imitá-la) sem saber o que é roubar um carneiro e como fazê-lo na prática. Mas tirar de tais verdades a conclusão de que saber como piscar é piscar e saber como roubar um carneiro é fazer uma incursão aos carneiros é revelar uma confusão tão grande como, assumindo as descrições superficiais por densas, identificar as piscadelas com contrações de pálpebras ou incursão aos carneiros com a caça aos animais lanígeros fora dos pastos. A falácia cognitivista — de que a cultura consiste (para citar um outro porta-voz do movimento, Stephen Tyler) "em fenômenos mentais que podem (ele quer dizer "poderiam") ser analisados através de métodos formais similares aos da matemática e da lógica" — é tão destrutiva do uso efetivo do conceito como o são as falácias "behaviorista" e "idealista", para as quais ele é uma correção mal concluída. Como seus erros são mais sofisticados e suas distorções mais sutis, talvez seja ainda mais do que isso (GEERTZ, 1973 p.09).

1.2 Surdez, Identidade e Cultura

Os estudos que têm como objeto de reflexão a pessoa surda, seja no campo educacional e/ou em ciências sociais e humanas, são chamados de Estudos Surdos ou simplesmente de Surdez.

Nas últimas décadas, as pesquisas no campo dos Estudos Surdos e Estudos Culturais proporcionaram um novo olhar sobre a surdez. Autores como Juliana Costa (2010), Ronice Quadros (1997), Eulália Fernandes (2005), Larissa Rebouças (2009), Regina Maria de Souza (1998), Paula Botelho (2005), Ana Paula Santana (2007) e Carlos Skliar (1998) vem debatendo a constituição diferenciada do sujeito surdo em relação ao ouvinte, a partir da língua de sinais.

O termo surdez é derivado da denominação surdo em contraponto às antigas denominações de “mudo”, com suas derivações “mudinho” e “moco”, e a de “deficiente auditivo”, cunhada nas ciências médicas. A justificativa pela opção do termo surdo é uma busca política da comunidade surda para afastar estereótipos, que conduzem o sujeito surdo a um lugar desprivilegiado de discurso.

Vale ressaltar que a terminologia “mudo” é fabricada pelos que desconhecem- ou negam- a trajetória política, social e histórica do sujeito surdo, numa falsa crença de que esse sujeito se caracteriza pela ausência de linguagem.

É muito comum ainda o uso desse termo mudo, que carrega a inscrição de um sujeito sem fala, um equívoco semântico e etnocêntrico de perceber o surdo, marginalizando-o do convívio sociocultural. A crença de que a pessoa surda é muda conduz muitos ouvintes, que não convivem com surdos, a pensarem que o ambiente de surdos é um lugar de silêncio. O silêncio como ausência de som é um dos mitos que cercam a compreensão dos ouvintes sobre os surdos.

Outra terminologia usada para referir-se ao surdo é aquela de surdo-mudo, uma associação que revela a impressão de valores convencionais sobre como esse outro é significado e representado socialmente. Há ainda a expressão deficiente auditivo, uma marca médico-legal que fortalece a estigmatização da deficiência.

A terminologia surdez é uma reivindicação do sujeito que passa a lutar politicamente para poder se auto-representar e enunciar sua identidade linguística, sua historicidade e sua comunidade cultural.

Uma primeira marca de diferenciação a ser discutida, então, em relação à surdez, sendo fonte principal de sua alteridade, está no binário surdo *versus* ouvinte. Se analisarmos esses termos por uma categoria exclusivamente fisiológica não poderíamos visualizar essa contraposição, pois pautada no aspecto de ausência da capacidade de ouvir, teríamos apenas a pessoa surda. Por outro lado, fruto das reivindicações políticas da comunidade surda, essa diferenciação se dá num complexo jogo antropológico.

Há de se analisar que tal diferenciação foi e é historicamente construída no seio de relações sociais (in)tensas, o que Gesser (2006) chamou de “situação de emergência”, entre surdos e ouvintes, ou seja, a definição do que seja surdo, entendo aqui os sujeitos que nascem sem a capacidade plena ou total de ouvir e/ou os que ao longo da vida perdem essa capacidade, em relação aos ouvintes.

Para poder haver comunicação dos surdos com os ouvintes foi necessário que dentre os ouvintes surgissem pessoas, que fossem capazes de se comunicar com a pessoa surda, podendo assumir o papel de colaborar com os surdos para esses se comunicarem com os ouvintes não falantes da língua de sinais; assim como destes ouvintes para com os surdos, os chamados intérpretes de sinais.

O processo de normatização que reconheceu a língua de sinais brasileira como segunda língua oficial do país, a lei nº 10.436/02, também legalizou o acesso da pessoa surda às repartições públicas, o que serviu para fortalecer a figura dos intérpretes de sinais como de relevância ímpar no processo de acessibilidade. Essa importância social do intérprete de sinais foi legitimada com a lei que introduz também o papel de formação desses profissionais. Com o surgimento dessa “nova” categoria de trabalho houve a necessidade de os mesmos se organizarem politicamente, formando diversas associações de intérpretes pelo país, o que contribui bastante para que se acelere seu processo de inserção no mercado, fortalecendo também as lutas políticas da comunidade surda.

Por comunidade estamos entendendo como sendo aquela formada por todos, ouvintes e surdos, incluindo pesquisadores de Estudos Surdos, que comungam de um mesmo ambiente cultural surdo, distinguindo-se do povo surdo que são os sujeitos que são marcados pela surdez (STROBELL, 2009). A autora chama a atenção para diferenciar surdos e ouvintes que estão no movimento cultural surdo, que se comunicam em língua de sinais e convivem com o surdo, participam da agenda reivindicatória das políticas para os surdos e que pesquisam sobre surdez para aqueles que nascem ou adquirem a surdez.

Do ponto de vista cultural, tomando como referência processos de comunicação entre ouvintes e ouvintes *versus* surdos e surdos, se um ambiente em que muitos estão conversando ao mesmo tempo, havendo para os ouvintes a sensação de barulho, para os surdos essa sensação é representada pelas múltiplas informações visuais percebidas no entorno.

Outra crença ainda bastante divulgada e discutida é que se um surdo passar por um processo de oralização se torna melhor para que ele se integre à sociedade.

A oralização é uma busca de se fazer com que o surdo possa vir a falar, aproveitando ou não resquícios da audição, e conforme Dorziat (1997, p.113), “esse método procura assim

reeducar auditivamente a criança surda pela amplificação de sons, justamente com técnicas específicas de oralidade”. A história da educação do surdo vem demonstrando que a imposição à fala tem provocado sentimentos antagônicos ao esperado, por ser fruto de uma decisão arbitrária, que com o passar do tempo, percebeu-se inapropriada para a educação das pessoas surdas.

A arbitrariedade se dá em razão da não opinião da pessoa surda, característica que tem força política até hoje nas decisões tomadas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), que ao invés de promover políticas públicas concatenadas com as articulações políticas e culturais surdas, tomam medidas que são contestadas, por exemplo, pelo Setembro Azul¹.

As professoras surdas, Ana Regina Campello e Patrícia Luiza Ferreira Rezende, escreveram um artigo (Educar em Revista, 2/2014) no qual trazem um relato sobre os movimentos da comunidade surda quando da ameaça de fechamento do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) e em favor da legalização das Escolas Bilíngues para surdos, que desenvolverei como uma espécie de resumo para que o leitor possa se aproximar das inquietações que esses momentos causaram, na percepção dos surdos e não da minha como ouvinte.

Em 2011, sob a ameaça de fechar a primeira escola para surdos criada no Brasil, como ação para implantação da política de inclusão do MEC, surdos de várias regiões do país organizaram manifestações em favor de uma política de educação legítima para os surdos. Sobre este ponto de vista, a bandeira dos movimentos surdos: “Nada sobre nós, sem nós”, carrega em si a crença numa educação que contemple as necessidades da criança surda na construção de sua identidade linguística e cultural, próprias desta comunidade, bem como suas peculiaridades.

As autoras, tomando como base o pensamento de Foucault, a partir de Arthères (2004), expõem: “Somos autoras com atravessamentos produzidos por uma política pública educacional que não atendeu e não atende às nossas imperativas demandas linguísticas e culturais”. É com esse olhar que a comunidade surda vislumbra a perspectiva de uma Educação Bilíngue para surdos e desse lugar explanam a relevância das lutas dos surdos iniciadas no ano de 2010.

¹ O Setembro Azul é uma articulação política da comunidade surda que realiza diversos atos públicos pelas cidades brasileiras, reivindicando melhorias de vida, e tem como alvo central a educação e o mercado de trabalho.

Embora como bem explicitaram Campello e Rezende (2014), a história de lutas da comunidade surda pela conquista de direitos seja de longa data, as mobilizações ocorridas a partir da Conferência Nacional da Educação (CONAE) em 2010, se propagaram por diversas regiões do país, alcançando vários surdos, marcados pelo pensamento autoritário ouvintista, observado mais uma vez nesse evento, quando da elaboração do Plano Nacional de Educação. Pois as propostas defendidas pelos delegados surdos para criação de Escolas Específicas para surdos (Escolas Bilíngues), foram deixadas de fora, sob alegação de que estas reforçavam a segregação pela diferença/deficiência, o que ia contra a proposta de Educação Inclusiva defendida pelo MEC.

No artigo aqui já referido, as autoras afirmam que os delegados surdos apresentaram 11 propostas, das quais apenas três foram aceitas. Mesmo depois de ter sido feito um acordo entre os grupos pertencentes ao eixo 6, do qual os surdos faziam parte, de que todos apoiariam as propostas dos diferentes grupos: negros, quilombolas, MST, dentre outros; após uma reunião convocada por representantes do MEC com esses grupos, sem a participação do grupo surdo, a proposta dos delegados surdos foi taxada de segregadora pelo MEC. Depois dessa reunião, segundo o delegado surdo Neivaldo Zovico, apenas dois grupos mantiveram o apoio aos surdos: a Liga Brasileira de Lésbicas (LBS) e a Educação no Campo. O mesmo delegado ainda alegou que os demais grupos foram influenciados e que houve acordo para não aprovação das propostas dos representantes surdos. A este fato, ocorrido nessa conferência, Campello e Rezende chamou de “... Retrocesso à Educação de Surdos”.

Ainda de acordo com o mesmo artigo, em matéria publicada na Revista da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) no ano de 2010, a Diretora de Políticas Educacionais Especiais do MEC, Martinha Claret, colocou a conferência como espaço democrático, defendendo o resultado desta como fruto de debates; rebatendo ainda as acusações de acordo e lobby feitas por Neivaldo Zovico, acrescentou que o MEC apenas argumentou em favor dos princípios das políticas educacionais vigentes.

Mas foi diante do comunicado de fechamento do INES, previsto para o final daquele ano de 2011, feito pessoalmente pela Diretora Martinha Claret, em visita ao Instituto, fomentados pelo ativista surdo Nelson Pimenta em vídeo publicado nas redes sociais e pela Diretora da Feneis, Patrícia Rezende, através de entrevista concedida a uma destacada emissora de televisão, que surdos de várias localidades se encontraram, durante dois dias, numa grande passeata ocorrida em Brasília.

A partir daí vários foram os instrumentos de comunicação utilizados por essa comunidade para organizar movimentos na luta para fazer valer o direito de ter voz na

sociedade da qual faz parte: abaixo assinados, redes sociais, mídia televisiva, cartuns, panfletagem.

Essas mobilizações fizeram o MEC voltar atrás em sua decisão de fechar a escola de aplicação do INES; no entanto, isso não foi o bastante para fazer os surdos se conformarem e pararem de lutar.

Insistiram em seu movimento de resistência como resposta à atitude de determinadas instâncias do poder de ignorar a vontade da comunidade surda.

Campello e Rezende (2014, p.78) afirmam com base em Lopes e Veiga-Neto sua insatisfação com a ideia dos surdos serem vistos como desprovidos de racionalidade. E completam: “Nós, os surdos, não queremos ser tutelados... Os dias 19 e 20 de maio de 2011 representam a resistência dos surdos contra uma atitude autoritária do MEC de impor à Educação de Surdos algo que não nos atende”.

Neste mesmo ano, foram realizados seminários em quase todas as capitais do país, esclarecendo o disposto no Decreto 6.949/2009 da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência e a Constituição Federal, sempre na presença de parlamentares em assembleias legislativas, apontando os dispositivos legais que justificam as Escolas Bilíngues não como espaços segregacionistas mas, como garantia de uma educação que garanta ao surdo igualdade de oportunidades. Respalgadas legalmente, a comunidade surda resistiu em seu ideal promovendo outras mobilizações como o marco em comemoração pelo Dia Nacional do Surdo; a passeata pelo aniversário de 10 anos de reconhecimento da Libras; reunião com a Ministra da casa civil; audiência com o Deputado Federal Ângelo Vanhoni, onde representantes da Feneis puderam justificar a importância da inclusão de Escolas Bilíngues para surdos no PNE (Plano Nacional da Educação).

Após análise das propostas entregues a esse deputado, em 30 de maio de 2012, o jornal da câmara publicou uma manchete na qual afirmava: ‘Ensino Especial e Escolas Bilíngues para Surdos são incluídos em metas do Plano Nacional de Educação’. Esta foi uma grande conquista da comunidade surda e representou a importância da luta dessa comunidade, traz o artigo.

Contudo os surdos não descansaram. Após declaração feita à imprensa pelo Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, uma carta aberta elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, foi enviada àquele, reafirmando as Escolas Bilíngues para Surdos como possibilidade de oferta de igualdade de condições pela relevância dos aspectos linguístico e cultural, como base na constituição identitária dos sujeitos. Isso está devidamente

fundamentado em pesquisas científicas de vários estudiosos do campo pedagógico e da psicologia.

Mesmos depois desta conquista, após ser acatado pela câmara dos deputados, tendo seguido para o senado, o PNE teve seu texto alterado pelo relator de assuntos econômicos, o Senador José Pimentel, sem o conhecimento nem consentimento dos surdos. Devido a esta arbitrariedade afirmam as autoras, uma nova passeata em Brasília foi organizada, ocorrida em 14 de agosto de 2013.

O projeto do PNE seguiu para a comissão de Constituição, Justiça e Cidadania na qual foi feita uma pequena alteração, mas o sentido do texto ainda representava o contrário daquilo que os surdos desejavam.

No decorrer desse processo o MEC emitiu notas técnicas na tentativa de explicar que a Educação Bilíngue para surdos, de acordo com a proposta do Ministério da Educação e Cultura, ocorreria só que com base em tradução e interpretação e também no contra-turno com o Atendimento Educacional Especializado; assim se daria a inclusão, segundo o MEC. Quanto a isso as autoras reafirmam que esta proposta vai contra aquela de escolas bilíngues, defendidas pelos surdos.

Ainda como resistência, os surdos falantes emitiram, por ocasião do Setembro Azul, uma carta-denúncia ao Ministério Público Federal apresentando dados estatísticos sobre a evasão escolar dos surdos desde a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, imposta aos surdos pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação. A partir desses dados pôde-se notar a alarmante decréscimo de surdos matriculados na rede regular.

Junto a esses dados estatísticos somou-se uma pesquisa desenvolvida pelo professor da USP (Universidade de São Paulo), Fernando Capovilla, compreendendo 9.200 alunos, sobre o desenvolvimento escolar destes durante 10 anos, de 2001 a 2011. Ao que o professor concluiu ter sido melhor o desempenho e aprendizado de surdos matriculados em escolas bilíngues (escolas especiais) que ensinam em Libras e em Português.

Outro documento importante, utilizado para respaldar a inclusão de escolas bilíngues para surdos, no PNE, foi elaborado na Convenção Internacional das Pessoas com Deficiências. Este documento também chamava atenção para a importância de incluir primeiramente as crianças surdas através da língua e cultura apropriadas, antes de ingressarem no ensino médio ou superior.

Desta forma, depois de contínuas mobilizações e respaldadas em pesquisas científicas e documentos legais é que a professora Dra. Patrícia Rezende, apresentou seu discurso na audiência pública do PNE, no dia 05 de novembro de 2013.

Tendo sensibilizado o Senador Álvaro Dias a usar a redação dada pelo Deputado Vanhoni na câmara dos deputados, depois de três longos anos de luta, finalmente foi incluído no PNE o texto original como proposto pelos representantes surdos, com aprovação sendo sancionado pela Presidenta Dilma Rouseff, em junho de 2014.

Com este resultado, assim finalizam as autoras:

Enfim, estamos construindo a nossa política da verdade: as escolas bilíngues não são segregadas, não são segregadoras e nem segregacionistas com tem alardeado tanto o Ministério da Educação. Pelo contrário, são espaços de construção do conhecimento para o cumprimento do papel social de tornar os alunos cidadãos verdadeiros, conhecedores e cumpridores dos seus deveres e defensores dos seus direitos, o que, em síntese, leva à verdadeira inclusão (CAMPELLO; REZENDE 2014, p. 89).

A cultura surda, numa perspectiva singular, é uma busca política identitária, de agregar diferentes identidades surdas, suas subjetividades, historicidades, línguas distintas (considerando os regionalismos linguísticos), que precisam se diferenciar dos ouvintes como forma de visibilizar seus posicionamentos, apresentando seu poder e voz, numa sociedade marcada pelos processos de dominação.

Apesar de compreendermos a existência de múltiplas culturas surdas e, conseqüentemente, de um plural de sujeitos surdos, que acessam a ideia de cultura surda diferentemente, existe uma necessidade pela construção política de uma identidade e suas reivindicações, pois somente uma coesão de interesses será capaz de fortalecer suas lutas contra as opressões vividas por grupos e povos minoritários; estatística ou politicamente.

É importante salientar que não se trata aqui de defender uma cultura surda pura, o que poderia levar à ideia de categorias mais legítimas e menos legítimas de reivindicar esse lugar de fala dos sujeitos surdos. Um surdo, por exemplo, que comunga da cultura ouvinte por ser oralizado, é também legítimo nesse lugar de fala, não tornando-se dessa forma “menos surdo” (GESSER, 2006 p. 54).

Um traço que marca o jeito de sentir, relacionar e construir o mundo pela pessoa surda está no aspecto visual, pois ela “traduz-se de forma visual” (QUADROS, 2002, p. 10). Entretanto, como nos fez pensar Roger Bastide (1956), existe um intercruzamento entre as culturas, que produz hibridismo cultural; o que será abaixo tratado.

1.3 Cultura surda

Iniciaremos reconhecendo a existência, que atualmente vem perdendo vigor compreensivo para as ciências sociais e humanas, da surdez por um viés patológico, segundo o qual a pessoa surda é percebida por uma ausência deficitária da capacidade de ouvir, necessitando de intervenções e recursos materiais para possibilitar uma aproximação com a norma biológica – e cultural- vigente. Embora entendamos ser esse trabalho uma colaboração para o enfraquecimento dessa compreensão, ressaltando-se uma interpretação cultural da surdez, ratificamos a intencionalidade de negar o conceito clínico de compreensão da surdez.

Apoiando-nos nos conceitos culturais, que enfatizam as culturas como múltiplas, que interagem no interior das sociedades, encontrando-se cruzadas, híbridas, mas com potencial de auto-identidade, ou melhor, em processos de identificação por uma agenda política unificadora; ao contrário de entenderem-se como sendo completamente distintas, o que contribuiria para seu isolamento. Culturas como dispositivos humanos capazes de fortalecer um grupo social, transmitindo a seus membros, por meio da aprendizagem e da convivência, os valores e princípios de organização social, que regem a vida em tais grupos. Assim sendo, as culturas determinam a forma de ver, explicar, interpretar e interpelar, enfim, de compreender o mundo.

Em torno da língua brasileira de sinais (LIBRAS) se configuraram e se reconfiguraram as produções culturais surdas. Antes de abordamos a LIBRAS, contudo, preferimos fazer um percurso histórico da sua formação.

Muitos estudos sobre a origem da língua de sinais são atrelados aos aspectos educacionais, tendo essa emergido como um método de ensino para a pessoa surda aprender conteúdos escolares, contrapondo-se àquelas técnicas que utilizavam recursos puramente orais. Parece-nos um equívoco que o surgimento da LIBRAS tenha se dado de modo tão controlado, e sobre testes de qual seria a melhor metodologia pela qual o aluno surdo deveria ser ensinado. Consideramos que a LIBRAS, como outras formas de linguagem, constituiu-se emergindo do entorno social mais amplo, sendo sistematizada a partir dos lugares educacionais formais, como a escola, adquirindo a complexidade estrutural- semântica e gramatical- de uma língua. Um exemplo disso, bastante recorrente, é que uma criança surda, nascida em lar de ouvintes, e não tendo contato com a LIBRAS, desenvolve um sistema rudimentar de comunicação gestual, chamado de sinal caseiro. Esse, possibilitando um mínimo possível de interação sujeito-entorno, permite à criança realizar suas condições

básicas de sobrevivência. Entretanto, é no espaço escolar- em escolas especializadas ou na educação inclusiva- que ela aprenderá uma língua sistematizada, a LIBRAS.

Em termos históricos a língua de sinais, de forma geral, apresenta alguns aspectos relevantes. O primeiro aspecto é aquele do encontro entre sujeitos surdos e ouvintes, em um lugar determinado e com tempo determinado, originando-se a necessidade do estabelecimento de um diálogo. É nesta tentativa de “conversar” que a busca pela sistematização da língua acontece, surgindo uma linguagem intercultural entre surdos e ouvintes: o alfabeto manual. Note-se que o alfabeto manual é uma fronteira que apresenta os dois lados comunicacionais. O sistema de escrita do mundo ouvinte, baseado na língua oral, conjuntamente com os aspectos viso-espaciais da língua de sinais.

Na historicidade pela busca de tal sistematização destacam-se as figuras de Ponce de Léon (1520 - 1584) e Juan Pablo Bonet (1573 – 1633) que começaram a investigar formas mais apropriadas para ensinar as pessoas surdas no século XVI e XVII.

O surgimento do alfabeto manual é uma das primeiras tecnologias educacionais para poder ensinar as pessoas surdas. A possibilidade desse alfabeto ser ensinado e continuamente desenvolvido na escola fez com que essa passasse a ser um lugar de contato, convivência e troca de experiência entre surdos; fortalecendo a língua de sinais e potencializando-a como forma de exercitar múltiplas compreensões da realidade. A progressão acadêmica dos surdos, principalmente na França, possibilitou que os mesmos pudessem se articular para poder defender as línguas de sinais como sendo a mais adequada para a instrução da pessoa surda.

Charles-Michel de L’Epée, um educador francês que fundou a primeira escola pública no mundo para surdos na cidade de Paris, no final do século XVIII, formou diversos surdos, que foram protagonistas em fundar outras escolas para surdos na América, inclusive no Brasil. Esse é um outro aspecto relevante, essa busca política por ser protagonista da sua formação.

O início do século XIX foi marcado pelo surgimento da primeira escola pública para surdos nos Estados Unidos, tendo como um dos seus precursores o professor surdo francês Larente Clerc e Thomas Gallaudet, em 1817, que anos depois, em 1864, seu filho transformou essa escola na única faculdade para surdos no mundo, funcionando até hoje.

No Brasil do segundo império também foi fundada uma escola pública imperial para surdos na capital imperial, o Rio de Janeiro, em meados do século XIX, por Eduard Huet (1822 – 1882), um surdo francês.

A busca por outra historicidade, que permita uma desconstrução e uma reconstrução do discurso referente à educação dos surdos, como a aqui tentada, representa uma forma de discutir a polarização identitária do surdo, geralmente feita com base nos polos igualdade e

diferença. Ou seja, trata-se da necessidade de apresentar perspectivas para uma horizontalidade político-jurídica no que tange à justiça social.

O desconstruir de narrativas, que condicionaram e condicionam um lugar específico de deficiência para o surdo, produz, concomitantemente, uma lacuna historiográfica que ainda está para ser preenchida.

Nesse sentido, os Estudos Surdos também se voltaram para o campo da História, para conhecer, identificar e relacionar bases teóricas que elevaram qualitativamente as produções surdas e os referenciais surdos a partir da Língua de Sinais, ao mesmo tempo em que buscaram aquelas “negativas”, que produziram e produzem efeitos deletérios aos interesses identitários, comunitários e subjetivos à pessoa surda. Como exemplos citaremos dois marcos históricos, que são antagonizados pelas produções acadêmicas surdas, mas que atendem ao mesmo objetivo sócio-político, quando problematizam o passado, principalmente o século XIX.

O marco representado como positivo para a comunidade surda é o protagonismo surdo nas fundações das escolas para surdos na América, tanto no Brasil como nos Estados Unidos da América. E o marco representado como negativo é o Congresso de Milão:

O ano de 1880 foi o clímax da história de surdos, que adicionou a força de um lado de muitos períodos de duelos polêmicos de opostos educacionais: a língua de sinais e o oralismo. Nenhum outro evento na história de surdos teve um impacto maior na educação de povos surdos como este que provocou uma turbulência séria na educação que arrasou por mais de cem anos nos quais os sujeitos surdos ficaram subjugados às práticas ouvintista, tendo que abandonar sua cultura, a sua identidade surda e se submeteram a uma ‘etnocêntrica ouvintista’, tendo de imitá-los. Neste ano de 1880 foi realizado um Congresso Internacional de Professores de Surdos em Milão, na Itália, para discutir e avaliar a importância de três métodos rivais: língua de sinais, oralista e mista (língua de sinais e oral). No dia 11 de setembro de 1880, houve uma votação por 160 votos com quatro contra, a favor de métodos orais na educação de surdos, a partir daí a língua de sinais foi proibida oficialmente alegando que a mesma destruíria a habilidade da oralização dos sujeitos surdos (PERLIN, STROBEL, 2006, p. 6).

Nídia Sá, uma teórica brasileira que vem escrevendo sobre a surdez e a cultura surda, ao apresentar o modo de construção do discurso oficial dos ouvintes sobre a surdez, problematizando essa visão, descreve assim:

A história é mais ou menos assim: primeiramente os Surdos foram “descobertos” pelos ouvintes, depois eles foram isolados da sociedade para serem “educados” e afinal conseguirem ser como os ouvintes; quando não mais se pôde isolá-los porque eles começaram a formar grupos que se fortaleciam, tentou-se dispersá-los, para que não criassem guetos (SÁ, 2004, p. 3).

Esses dois marcos históricos funcionam como mecanismos que resgatam e reafirmam uma memória coletiva vital para uma formação identitária crítica e capacitada, para lutar contra formas de opressão à surdez.

A história da surdez e da educação dos surdos deve apresentar uma narrativa capaz de ser ponto de orientação e guia futuro para fortalecer a identidade surda, sendo uma via para fomentar essa identidade, daí a importância de identificarmos outras marcas históricas “positivas e negativas”. Um dos problemas nas narrativas históricas surdas é justamente a ausência de produções que se contraponham àquelas já existentes e dominantes, não como um ativismo vazio, mas para que possamos analisar criticamente essas produções, já que não existem produções históricas que centralizem essa dicotomia entre ouvintes *versus* surdos.

Consideramos que o grande problema do discurso histórico da surdez no Brasil é a linha defendida de história do povo surdo, ou de história da educação de surdos, tendo como eixo construtivo um lugar específico, o eixo sudeste-sul, e somente atrelado ao campo educacional. Como se a vida do surdo não existisse, como práticas produtoras de um tipo específico e diferenciado de cultura, nos modos de agir e nos comportamentos cotidianos extraescolares. Existe uma profunda necessidade de outros discursos, que façam outras produções históricas da surdez.

Nota-se que a produção de uma história alternativa, a construção de espaços políticos de reivindicações da comunidade surda e o processo de unificação da língua de sinais funcionam como dispositivos culturais capazes de produzir novos sentidos do/no mundo para o sujeito surdo, encontrando aqui a base fundamental que nos orientou na pesquisa: quando o sujeito entra em contato com esses dispositivos potencializa a sua aprendizagem na disciplina de história.

1.4 A aprendizagem como um fenômeno cultural

A aprendizagem nos parece ser também uma daquelas palavras óbvias que traduzem determinado sentido do mundo, não sendo, portanto, colocado em reflexão suas múltiplas possibilidades conceituais e ideológicas. Problematizar a compreensão e as formas de pensar a aprendizagem é fundamental, principalmente diante de um contexto em que a escola passou a ser a “esperança salvadora” de uma sociedade, no caso a brasileira; como afirmado em vários discursos presentes nas esferas políticas e educacionais.

Daí precisarmos questionar o sentido dominante de aprendizagem, assim como T. Tadeu Silva fez com aquele de Educação:

É preciso perguntar: quais questões e noções são reprimidas, suprimidas ou ignoradas quando um discurso desse tipo se torna hegemônico? Que visões alternativas de sociedade deixam de circular no imaginário pessoal e social? A redefinição da educação em termos de mercado insere-se nessa epistemologia social. A educação deixa de ser definida como um espaço público de discussão, como uma instituição pertencente à esfera política, e passa a ser redefinida como um bem de consumo, no qual estudantes e pais figuram como consumidores individuais e isolados em busca de seus supostos direitos de consumidores. Nesse processo, tendem a ser suprimidas categorias e conceitos com os quais tendíamos a encarar a educação institucionalizada justiça, igualdade, deslocados em favor de outras categorias e conceitos mercado, consumidor, qualidade total (SILVA, 1999, p.08).

Para iniciarmos a discussão do sentido de aprendizagem, nos parece adequado percorremos antes a noção de sujeito fabricado pela modernidade, já que pensando o sujeito de um determinado modo, fabricando-o, se faz necessário forjar uma narrativa que diga como ele aprende para esse pensamento. A noção de sujeito que trabalhamos se aproxima daquela que Bruni cunhou:

Ponto de partida do saber moderno, o Homem é concebido como sujeito ativo, autor de seu próprio ser, seja destinado à revolução, à liberdade ou à conquista da natureza. É no interior de um projeto em que seu ser deve se realizar que o Homem se revela como sujeito, construindo-se a si próprio. É no interior do projeto que os obstáculos à realização do Homem deverão ser analisados, como outras tantas figuras de sua finitude: a alienação, a morte, o inconsciente (BRUNI, 1989, p. 200).

No livro de Stuart Hall (1997) a “Identidade Cultural na Pós-modernidade”, mais especificamente no seu segundo capítulo, o qual o autor intitulou “Nascimento e morte do sujeito moderno”, o autor nos apresenta as mudanças fundamentais na conceitualização do sujeito, constituindo um alinhamento com a concepção de mundo posto em cada período da humanidade. Para Hall, a concepção de sujeito no período medieval, fortemente ligado aos determinismos divinos, numa estrutura social estagnada, na qual cada um exercia o papel que lhe tinha sido atribuído como dádiva de Deus para o equilíbrio da humanidade, já não fazia mais sentido num mundo marcado pelas grandes navegações e outros desenvolvimentos científicos.

Da mesma forma que a Reforma Protestante, que retirou do sacerdote o status de único possível a comunicar-se com Deus, democratizando esse acesso; o Humanismo Renascentista, que faz um retorno ao mundo clássico, no qual o homem é o cerne das problematizações, sendo ele autor do mal ou do bem; e o Iluminismo, que pauta a noção de sujeito na razão, ou seja, quanto mais conhecimento e desvelamento do mundo o ser humano alcançar mais “senhor” se tornará de suas decisões. O sujeito passa a ser compreendido pela soberania de um ser racional.

É notadamente no apogeu do Iluminismo, e nas decisões dos déspotas esclarecidos, que a instituição escolar, como política de Estado e não da Igreja, se pulveriza pelos principais núcleos urbanos europeus.

Não se faz só necessária a produção de um saber sobre o que é o mundo e o sujeito, mas é preciso fabricar o lugar privilegiado onde esse discurso ganha forma, a universidade. Onde o sujeito deve ser instruído, para serialização das subjetividades humanas para pensar o mundo e sobre si mesmo, o que se torna possível na escola e a partir da aprendizagem assim formalizada.

A escola é um mundo controlado, estruturado para ser previsível e por isso sua construção ideológica já produz uma distinção entre o dentro, como lugar de aprender a verdade sistematizada sobre o mundo, e o fora, a vida cotidiana dos indivíduos permeada de incertezas, mitos e concepções “atrasadas” (não validadas) do mundo. É preciso ter os agentes da construção dessa lógica, que são os professores e os gestores, mas também as famílias dos alunos, pois convencidas e direcionadas a “colaborar” para o bom andamento do processo educacional escolar. Sendo mesmo consideradas, em diversos discursos educacionais, como determinantes para tanto. E os sujeitos aprendizes, que são os alunos. Num processo perpetuado, que perdura até nossos dias, alunos poderão inclusive ser professores!

A escola surge não somente para fazer os camponeses aprenderem o trabalho fabril, concepção dominante para se pensar a Educação neste momento histórico, mas também para engendrar uma lógica racional do que é sujeito, conhecimento e cultura e o que ele aprende e como deve aprender.

Veio daí, por exemplo, a diferenciação entre alta cultura e baixa cultura. Simplificando, a alta cultura passou a funcionar como um modelo – como a cultura daqueles homens cultivados que “já tinham chegado lá”, ao contrário da “baixa cultura” – a cultura daqueles menos cultivados e que, por isso, “ainda não tinham chegado lá”. De tal diferenciação ocuparam-se muitos pedagogos, uma vez que a educação foi – e ainda é – vista por muitos como o caminho natural para a “elevação cultural” de um povo (VEIGA-NETO, 2003, p.03).

Podemos afirmar, a partir de Foucault (1967), que o saber é estratificado nas palavras, aquilo que se diz, se pronuncia, e nas coisas, como aquilo que se faz. Neste sentido, a escola foi aquilo que o homem fez para ratificar suas concepções de mundo e de sociedade.

No entender de Boaventura de Sousa Santos (2010) nessa idealização de sujeito moderno podem estar as origens do que ele denomina de pensamento abissal: “O pensamento ocidental é um pensamento abissal” (SANTOS, 2010, p. 1). Pensamento que foi transferido para as ex-colônias da América que mesmo findando a ligadura político-econômica que as

uniam, continuaram cativas de uma razão indolente; que é um dispositivo de manipulação, objetivação e controle, encontrando na concepção hegemônica de escola e de aprendizagem seu lugar de governabilidade.

Mas como podemos fazer frente a esse discurso dominante, petrificado e recorrente nos espaços escolares sobre aprendizagem?

Uma ferramenta possível é pensar a aprendizagem sob a ótica contemporânea, não aquela que conceitualiza esse tempo como pós-moderna, mas se aproximando do que Lipovetsky (2004) chamou de *Hipermodernidade*, considerando a pluralidade de acontecimentos, de atividades, do exercício de perspectivar o mundo/a vida em seus diferentes níveis de complexidade, ao invés de tentar reduzir tal complexidade a uma só dimensão. Outra ferramenta possível é fortalecer a compreensão da aprendizagem como um processo eminentemente social e coletivo; rompendo com a compreensão mais comumente difundida da aprendizagem como sendo da natureza do individual.

Jean Lave (2012) convida a pensar como as contribuições da Teoria cognitiva tradicional engendraram um modo de pensar a aprendizagem, sobre a premissa de transmissão e processamento de informações; influenciando o surgimento da Pedagogia Cognitiva, no início da década de 1950. Essa se caracteriza por buscar compreensões epistemológicas sobre a aprendizagem focando-se exclusivamente nos processos e subprocessos cognitivos, como se a aprendizagem estivesse reduzida a esses processos, sendo mais uma vez mente e corpo dicotomizados e sustentando uma compreensão de uniformidade de conhecimentos, pois a mente humana funcionaria de forma semelhante em todos os membros da espécie humana, salvo anormalidades. Esses postulados foram colocados em dúvidas principalmente quando observados a partir da indagação do que impulsiona o movimento, a mudança, a criatividade e a variabilidade do pensamento e das ações humanas, fazendo com que um dos principais teóricos cognitivistas, Jerome Bruner (1999), revisitasse seus conceitos e abraçasse novas perspectivas de compreensão sobre a aprendizagem.

A seguir abordaremos algumas teorias de aprendizagem que priorizam a relação dessa com os aspectos sociais e culturais; selecionadas por apresentarem-se possíveis formas pelas quais a educação do sujeito surdo e do ouvinte poderiam ser favorecidas, pelas vinculações entre ambas as culturas.

a. A Aprendizagem Situada

As teorias da aprendizagem situada trabalham sobre uma perspectiva de que o conhecimento está em construção e transformação quando em uso, sendo um dos seus

fundamentos a integralidade da atividade humana no e com o mundo. O conhecimento não é uma questão de “absorção” de fatos e informações, ao contrário, é uma apropriação dos sentidos culturais dispersos numa coletividade, processo durante o qual está sempre sendo ressignificado por ser um produto cultural e social. A aprendizagem só tem sentido porque vivemos em comunidade, agindo no mundo, sendo, portanto, impulsionados ao movimento que muda humano-mundo, numa interação infundável. Afirmar o caráter coletivo da aprendizagem implica em reconhecer que essa acontece nas três dimensões que compõem o humano: cognitiva, sociocultural e emocional.

O deslocamento da compreensão da aprendizagem como um fator social foi desenvolvido através da compreensão etnográfica crítica das dinâmicas educativas (LAVE, 2011).

O sujeito interage com o mundo, que inclui outros sujeitos de múltiplos lugares e pensamentos, fomentando um processo flexível de inteligência e de envolvimento sociocultural. Essa perspectiva teórica enfatiza o aprendizado como um entendimento social e histórico-cultural que compreende a pessoa em sua totalidade, na sua relação com a comunidade em que se situa, e não como um ser que se sujeita ao papel de receptor de um corpo de conhecimentos, neutros e abstratos.

b. A Aprendizagem Biográfica

Encaixa-se no discurso contemporâneo da aprendizagem ao longo da vida.

O pano de fundo, quando se defende o que é aprendizagem, é fundamental para a reflexividade que o termo suscita, e nesse sentido um dos principais teóricos dessa vertente, Peter Alheit (2011), apresenta uma visão de aprendizagem vinculada ao que seja a natureza do “real”, gestado por uma sociedade, e a que é o modelo de sujeito que se espera “fabricar” congruentemente.

Partindo dessas premissas podemos pensar a aprendizagem biográfica como um sistema lógico de se compreender a aprendizagem humana, alicerçada nas transformações econômicas, sociais e culturais das sociedades pós-industriais, nos finais do século XX, que ressignificaram o conceito de “trabalho”.

Assim como houve a diminuição do tempo cronológico a ele dedicado, às novas concepções da função do conhecimento advindas das novas tecnologias interativas com a internet, que geraram uma funcionalidade diferenciada das instituições educacionais e deslocaram a compreensão de um outro sujeito para o mundo da modernidade tardia,

rompendo com o “velho” paradigma baseado na administração e instrução, para uma educação agenciadora de “sistemas autopoéticos”.

Neste sentido, a educação deixa de ser pensada apenas como formal para ser acrescida daquela não-formal e da informal, já que todos os processos de vida, de histórias de vida, são instauradores da instrução e da emancipação concomitantemente, numa relação orgânica, experimental e funcional, tendo por cerne o sujeito como ator social da sua aprendizagem. O sujeito é “forjado” socialmente sobre estruturas processuais preestabelecidas, exigindo vários apoiadores, mas também é nutrida a ideia de autoria da vida e do mundo, mesmo sabendo das limitações exteriores, através de um esquema de ação intencional.

A aprendizagem biográfica é entendida como um processo individual na constituição do Self, num processo contínuo que acontece no âmbito da vida, podendo dialogar-se aqui com Howard Gardner, quando esse autor apresenta a inteligência humana numa perspectiva de multiplicidade, em razão de sermos diferentes seres humanos, forjados por histórias sociais e individuais singulares, assim como também, por bases biológicas diferenciadas. Os sujeitos pensados por Peter Alheit são agenciadores de seus planejamentos diários e futuros sobre suas vidas, mesmo sofrendo influências das condições estruturais vigentes- descritas muito bem por Bordieu (1992) na concepção do *habitus*. Somos mais construtores do que acolhedores do mundo dado, mesmo que seja na criação de mecanismos que ratifiquem a própria realidade dominante.

Para pensar uma metodologia específica para ensinar um determinado conteúdo, tendo como embasamento teórico o multiculturalismo crítico, a diferença como marco de uma unidade política e a defesa de uma cultura democrática e pública, faz-se necessário produzir formas também múltiplas de se pensar e orientar processos pedagógicos de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, iniciaremos a segunda parte apresentando um panorama da escrita da história e seus desdobramentos, enquanto metodologia de ensino, para encaminharmos proposição articulada com as perspectivas defendidas aqui, aproximada dos debates teóricos sobre a Educação Sociocomunitária.

2. Abordagens teórico-metodológicas no ensino de História

Começaremos essa parte evidenciando que as metodologias que usamos para desenvolver supostas competências e habilidades nos nossos alunos está assentada nas construções historiográficas, pois, a depender de uma concepção de história, desenvolveremos linhas lógicas de seguir passo-a-passo uma forma de ensiná-la.

Percebemos que o movimento que deslocou o olhar das relações políticas e econômicas, que marcaram as produções historiográficas compreendidas como tradicionais (alguns autores cunharam também de correntes positivistas e outros de metódicos)², para uma abertura e amplitude temática se aproximou bastante das outras ciências humanas e sociais, especialmente da Antropologia e seu discurso sobre cultura no mundo ocidental.

Compreendemos que esse deslocamento aconteceu principalmente nas décadas de 1970 e de 1980, quando diferentes grupos sociais, comunidades e parte imensa de um continente (exemplificando aqui a América Latina) passaram a reivindicar uma produção historiográfica que atendesse a vontade de subsidiar a contestação de domínio e subalternidade em que se encontram. Uma outra forma de narrativa histórica que evidenciasse a produção dessa dominação e que integrasse os sujeitos num novo processo de identidade mais local e de resistência à subalternidade em que a história tida como oficial os colocava.

É necessário afirmar que não foi nesse contexto histórico que as bases epistemológicas da História Cultural surgiram, pois, bem como elucubrou a professora Irineia M. dos Santos (2002) as primeiras problematizações ocorreram no final do século XIX e fortaleceu as bases científicas do campo historiográfico na escola de Annales, mas foi nesta conjuntura sócio-política que se intensificou as produções de história cultural, assumindo a hegemonia discursiva do campo da história na década de 90 do século XX.

Embora possamos perceber claramente a influência da Antropologia nas produções de história cultural, não podemos deixar de evidenciar seu diálogo com as outras disciplinas sociais e humanas, ou seja, seu caráter interdisciplinar, a partir de metodologias de pesquisa-participante e de pesquisa-ação.

Aproveitamos esse momento “introdutório” do capítulo para afirmar que a escolha desta concepção que pluraliza a escrita da história, e conseqüentemente da sua forma de

² Faço uso da expressão “tradicionais” por compreender que esse termo significa muito mais a continuidade em focalizar a escrita da História a partir da política e da economia do que cristalizá-lo em uma época específica de surgimento, tendo inclusive, dinamizado as suas fontes documentais na atualidade. Já a expressão “Metódicos” pode encaminhar uma discussão, para a linha que venho defendendo, de não-metódica ou descuidada no método científico, que não é o caso.

ensinar, é defendida por nós por encontrar campos de possibilidades para uma práxis educativa que pressupõe sujeitos como agenciadores e agenciados, compreendendo a História como um lugar de lutas discursivas para demarcar as mudanças e permanências do homem, da comunidade, da sociedade no tempo e no espaço.

É uma produção humana no tempo por considerar um intenso diálogo e dialético entre passado e presente, produzindo lógicas existenciais e de sentido de mundo a partir do lugar (espaço) de sociabilidades.

A História enquanto ciência inventada e construída por seres humanos está em volta de tramas de poder e saber, tendo os próprios capacidade de problematizá-la, descrevê-la, analisá-la e interpretá-la para promover novas engrenagens de mudanças e/ou permanências a partir da consciência crítica dos processos históricos.

Voltar para o passado e fazer recorte de memória, fatos históricos e documentos, para estabelecer sentido compreensivo da vida presente é uma marca da Ciência Historiográfica.

Por esse motivo, neste capítulo, faremos um breve retorno ao passado para analisar as produções historiográficas que classificamos como de História Tradicional, aqui se tem como centro discursivo a política e a economia, e a Nova História, as produções historiográficas que deslocaram para outros campos interpretativos, que no nosso caso escolhido é a História Cultural.

2.1 As concepções de ensino de História

Precisamos pensar sobre uma história que se aproxime das concepções sociológicas da Educação Sociocomunitária, que aconteça nos seus extramuros, potencializadora de um sujeito articulado com sua comunidade, atento as articulações políticas de mudanças e permanências, agenciador da história e, portanto, construtor da sua própria história.

Antes de adentrarmos nas concepções de história e pensarmos algumas possibilidades de ensino desta disciplina, precisamos passar por três concepções relevantes para se pensar a epistemologia de educação, que estamos defendendo: a Educação Sociocomunitária.

A primeira concepção está relacionada ao que estamos pensando sobre Educação Sociocomunitária, a segunda, o papel de um professor que atue numa perspectiva Sociocomunitária e a terceira, as concepções do aluno que seria sujeito de um processo de educação também sociocomunitário, estando esta tríade articulada pela relação indissociável de ensino-aprendizagem, mas sem estar centrada na escola.

A concepção do que seja educação Sociocomunitária está sendo construída por muitas mãos habilidosas dentro e fora do programa de pós graduação em Educação Sociocomunitária do UNISAL/Americana – SP, estabelecendo a força e o lugar desta reflexão, no campo sociológico, podemos entendê-la como:

A força motriz da Sociologia da educação Sociocomunitaria é o desejo de investigar esses mundos da educação para além da escola. O princípio não é distinto da tradicional sociologia da educação: compreender as relações entre sociedade e educação. Mas se assume que a educação é um mundo mais amplo que a instituição escolar (GROPPO, 2013, p.22).

O “mais amplo” podemos articular uma relação entre escola-comunidade, mas a partir da comunidade, seus processos educacionais de práxis comunitária, engendrada por uma complexidade das relações sociais e para a vida cotidiana. Neste sentido o papel de professor e de aluno não estão fixados no saber enciclopédico e conteudista, mas nas diversas experiências sociais e práticas histórico-culturais dos sujeitos; que vão nos formando enquanto seres humanos.

Um exemplo disso é o de alguns surdos adolescentes baianos, que ao se integrarem aos movimentos surdos, e passaram a ensinar Libras às surdas adultas do município de Salvador, e, em papel inverso, elas lhe ensinam/ensinaram artesanato.

Portanto o papel de professor seria pensado em mediar os processos culturais que os diversos alunos trazem, favorecendo um espaço de trocas culturais, em que sujeitos-alunos sejam protagonistas das suas múltiplas narrativas sociocomunitárias, encaminhando para uma sistematização de saberes e dialogando com o saber científico que o mesmo é formado para ensinar, que no nosso caso pensado, é o professor da disciplina História, para fazer emergir novas interpretações historiográficas.

Neste sentido, o papel do aluno passa a ser ativo, protagonista, representante dos *locus* culturais que ele faz parte.

Aqui aprendizagem é situada e biográfica, pensada como um embricamento do social com o individual, conectando sujeitos e suas múltiplas realidades existenciais, assim como estamos pensando o aluno surdo e seus processos educativos a partir das reflexões do ensino de História.

Um dos pontos convergentes entre a Educação de Surdos e o ensino da disciplina História pode ser articulado a partir da França, já que lá, segundo os estudos surdos e a História da educação de surdos no Brasil, foi o local que teve a primeira escola pública para surdos e que formou o surdo E. Huet que protagonizaria a escola de surdos-mudos no Brasil

Imperial. Assim ocorreu com a disciplina História nos currículos do sistema público francês no século XIX, tendo como pano de fundo as lutas burguesas e suas conquistas de cunho político-ideológica, incluindo aí a escola, que passa a ser o lugar privilegiado para consolidar os ideais dos direitos civis e políticos.

A disciplina escolar “história”, a serviço da constituição da identidade nacional, como nos fez pensar Nadai (1986). Segundo essa pesquisadora, o objetivo dessa disciplina era construir uma formação identitária homogênea, em torno de um estado organizado por força política:

A história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegado aos anos finais do Ginásios, com números ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e batalhas (NADAI, 1993, p. 38).

O surgimento da disciplina História no currículo escolar brasileiro aconteceu no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, comprometido em exaltar os símbolos e heróis nacionais articulados com os europeus.

Se faz necessário aqui refletirmos que neste contexto histórico havia uma concepção historiográfica que vai permear as relações de ensino-aprendizagem dos espaços escolares, que diversos autores, dentre eles Hobsbaw (1998), identificam como sendo altamente valorado: os estudos dos acontecimentos políticos, das datas importantes, dos grandes personagens, etc.; e que consideramos poder chamá-la de “tradicional”, no sentido de mais habitual ou de mais amplamente praticada.

A historiografia tradicional, ocupando-se da pesquisa e do estudo que produzissem sentido das concepções de “nação”, de “pátria”, “nacionalismo” e “cidadania” (NADAI, 1986), faz possível pensarmos que há um recorte dos fatos históricos, um recorte documental e um recorte de sujeito ator da história para produzir uma memória social, estando aqui o meu quadro analítico para pensar a história tradicional e seu ensino nos currículos escolares, assim como a história plural, iniciada pela primeira geração da revista francesa *Annales*, na década de 30 do século passado, e que capilarizou-se em diversas formas de se pensar a produção historiográfica.

O primeiro passo tomado aqui é aproximar a historiografia oficial e a metodologia de ensino mais habitual nos ambientes escolares, partindo do pressuposto que o modo como vem sendo pensada a produção acadêmica de história produz uma forma de se pensar a estrutura metodológica de seu ensino, que seriam procedimentos pedagógicos para engendrar uma lógica histórica.

Essa lógica histórica enraizada na representação social do que seja sociedade e sujeito, tempo e espaço, mudança e permanência se encarregará de realizar uma seleção cultural, estrategicamente pensada e politicamente forjada para direcionar o sentido de mundo e sua construção simbólica da realidade.

Dessa forma a captura, operação cultural e narrativas produzidas no campo historiográfico intencionalmente fazia um recorte do que seriam fatos históricos, seus documentos legitimadores de uma concepção historiográfica e quem são os sujeitos construtores.

2.2 Recortes dos fatos históricos, dos documentos e do sujeito ator da história

Para produzir uma história política com um discurso homogêneo e integrador, a história tradicional fez um recorte nos fatos históricos, elegendo os “fundamentais” para a pesquisa histórica, que possibilitasse a História como a “grande narrativa” dos processos humanos, tendo os embates binários, contraditórios, bem e mal, como as chaves explicativas para a marcha evolucionista humana.

Neste sentido, para que produzíssemos um sentimento de nacionalidade como uma unidade homogeneizadora, precisávamos voltar no passado político da humanidade e estabelecer os “vencedores e perdedores”, identificar os heróis e os não “heróis” nacionais, pacifistas ou fascistas.

O caráter oficial da seleção dos fatos, o sentido elitista do processo histórico, com acento sobre a importância da liderança e a insignificância do povo, a total ausência de espírito crítico, a conformação incontestável ao processo histórico dos vencedores, ensina uma história conformista, compromissória, privilegiada, anti-reformista, conservadora (RODRIGUES, 1986, p. 61).

Os documentos privilegiados eram os documentos oficiais, sendo esses os carimbados da verdade histórica, pois eram “como eles realmente aconteciam”. O sujeito ator da história são os “grandes homens”, os comandantes militares, os europeus vencedores, os heróis, cabendo aos demais o papel de imitá-lo.

Qual seria a metodologia de ensino pensada sobre a lógica da história tradicional? Poderíamos pensar sobre as escolhas das nossas ferramentas, nos conhecimentos prévios que os alunos já possuem, ou seja, a sua bagagem. Que bagagem? Que ferramentas? E, especialmente, quais as ferramentas do aluno surdo, para tal aprendizado?

Na lógica da história tradicional a formação é enciclopedista, acumulativa e rigidamente colocada em períodos celebrativos para a Europa, já que ela se apresenta como a origem do modelo civilizador, daquele científico, daquele racional.

Metodologicamente, deve-se ensinar as ações que envolvem as revoluções, as ações políticas, as guerras.

O problema aqui não é apenas de ordem pedagógica, já que outras implicações ideológicas também se estabelecem: quais conteúdos selecionar para as diferentes idades? Começo com a História Mundial (pense na História da Europa) para depois a do Brasil ou vice-versa? “Complexo e abstrato” são adjetivos usados para determinado conteúdo de história em que idade/ano escolar? Quais seriam os limites e as capacidades cognitivas de cada faixa etária? E na surdez?

O problema maior aqui é da concepção de realidade e a fabricação do sujeito histórico racionalista.

Aos alunos cabe o papel passivo da compreensão histórica já que devem assimilar a realidade como dada, “neutra”, encampando alienadamente os discursos de um determinado grupo sociopolítico, escolhido como legítimo para a integração da identidade nacional. Privilegiam-se a memorização e a reprodução de nomes e das datas dos acontecimentos históricos, num processo didático supostamente gradativo. Ao professor cabe o domínio do saber e ao aluno o papel de recepcionar os conteúdos históricos dados.

Nessa concepção historiográfica a educação é bancária (FREIRE, 2004) e os sujeitos envolvidos, dentre os seus papéis sociais assumidos, tornam-se sujeitos monoculturalizados e/ou em projetos de sê-lo. Numa concepção unitária de história não há lugar para a diversidade e nem tampouco para pensar os alunos e seus lugares históricos de formação.

Não há lugar para pensar a mulher, nem criança, nem pobre e nem o surdo.

As possibilidades da escrita da História, e conseqüentemente a pluralidade nas construções dos problemas históricos e o tensionar outras dinâmicas sociais, só são possíveis com a aproximação das correntes sociológicas, mais precisamente a Antropologia. A chamada história das mentalidades tem suas bases fundadoras muito antes da escola dos Annales, e se consolida enquanto posição histórica com esse movimento francês em 1930, como bem observa Bourdê Martins (1990).

A concepção que defendo para a metodologia do ensino da História é a construção sociohistórica da realidade, portanto, não há uma realidade dada e pronta, mas uma complexidade de fatores e agentes, que mobilizam formas de fabricá-la. Nesse sentido, cabe a disciplina História fabricar o “dado” para desvelar sua historicidade, não para revelar a

verdade absoluta dos fatos, mas para desnaturalizar o que é produto das mãos humanas, para engendrar novas possibilidades de existir.

Um dos pontos mais positivos da Escola dos Annales foi afirmar a história-problema porque redefiniu conceitualmente a história para “histórias”, problematizando as fontes, os documentos e a narrativa histórica. Ao defender uma história-problema a Escola de Annales também inaugura uma interdisciplinaridade, ao se aproximar com a Antropologia e Sociologia, conseqüentemente, questionará a história política e econômica como única narrativa possível, e reconhecerá novos sujeitos e novas ações humanas, para além do campo político-econômico. As problematizações da Escola dos Annales promoveram uma mudança paradigmática na produção historiográfica, principalmente quando abriu para outras possibilidades, outros olhares da ação do homem no Tempo.

O passado, o presente e a perspectiva do futuro estão centrados no presente, que questiona o passado, não porque ele estava morto, mas porque “... em algum sentido, está ainda vivo no presente” (CARR, 1999. p. 22), para pensar continuidade ou descontinuidade.

É preciso notar que, ao problematizar os documentos e os vestígios históricos como uma produção humana, cruzada, de jogos de interesses que se combinam e se interpenetram, abriu-se para pensar que há silenciamentos; existe recorte desse passado com técnicas de seleção para que cheguem até nós, cabendo ao historiador problematizá-los.

A década de 1970 do século XX, a partir da proliferação dos movimentos sociais de contestação, e que implicará no reconhecimento do multiculturalismo como sendo uma resposta à diversidade humana de organização, promovida pela Antropologia, vai suscitar uma “história dos debaixo”, como um movimento reivindicatório de também produzir uma historiografia de seus grupos sociais, o que poderíamos aproximar do que Burke chamou de micronarrativa histórica. “É a narração de uma história sobre as pessoas comuns no local em que estão instalados” (1992, p. 341).

Segundo Burke (1992), tal perspectiva, que ficou conhecida como história cultural, passou a ser defendida na década de 80 do século XX, tendo como desencadeadores o relativismo cultural, a micro-história e o construtivismo, entendendo os documentos não como simples reflexos e transparência do passado, e sim produções simbólicas de diferentes interpretações dos sujeitos-autores e suas estratégias.

O que estamos aqui selecionando da história cultural, para que me sirva de chave de leitura sobre o fenômeno das articulações simbólicas e signos culturais como base para formulações históricas, diz respeito à representação, ao imaginário e às práticas culturais, que remontam uma memória. A representação e o imaginário são comportamentos sociais e suas

práticas cotidianas dirigidas por uma coesão, que produzem e é produzida pela identidade tanto individual quanto coletiva, que é historicamente construída e que nos apresenta como realidade. Neste sentido Roger Chartier (1990) “Realidade do passado só chega ao historiador por meio de representações” e que, ao pensarmos o próprio pesquisador como um ator histórico, estará imerso sobre as problematizações que circulam e difundem as produções historiográficas: Quais narrativas? Quais saberes? Quais poderes? O que legitima e o que contesta?

A noção de representação, segundo Pesavento (2003), definirá a história cultural como sendo “Uma representação que resgata representações sobre o já representado”. Aqui até a própria ideia de indivíduo é vista como uma representação e uma construção histórica-social. As práticas culturais são permeadas de simbolismo e signos, que são produzidos historicamente a partir de múltiplos fatores políticos, econômicos, sociais e também mentais, que forjam identidade e cultura, entendida como sendo de um grupo específico. A identidade na nova história cultural é compreendida enquanto dinâmica e provisória, constituída historicamente por processos identitários que continuam alternando-se (HALL, 1997).

Cultura, diante dos diversos debates feitos entre a disciplina História e Antropologia, que travamos no primeiro capítulo, pode ser colocada aqui como sendo um conjunto de sistemas e códigos carregados de sentidos, que nós seres humanos produzimos e pelos quais somos produzidos, e isso porque somos seres interpretativos de mundo, ou seja, instituidores de sentidos para a vida em suas relações. Neste sentido podemos citar Geertz (1998) e o seu conceito de cultura como algo público, já que para ser cultural existe a necessidade de que um determinado código cultural seja “lido” pelos seus criadores sociais, não pertencendo a um único sujeito. Outro conceito relevante é entender a cultura sob a ótica do multiculturalismo, que no campo da Educação pode ser um movimento teórico e político para defender uma pluralidade cultural no campo dos saberes.

Aproximando essa discussão da história cultural com a surdez podemos inferir que o surdo é um produto e produtor das relações culturais e suas práticas de acontecimentos, que a surdez pode ser vista como diferença (SKLIAR, 1998) ou pode ser pensada sob o modelo de representação social da deficiência.

Como representação social da deficiência, podemos fazer um recorte dos fatos históricos elegidos para “retratar” uma perspectiva médico/clínica, em que o foco descritivo-analítico do surdo seria pautado em representar uma ausência, em detrimento de uma perspectiva sócio-histórica-cultural (SKLIAR, 1998), que a produz sobre outros argumentos,

outras estruturas analíticas, tendo o sujeito surdo como protagonista de um mecanismo interpretativo visual.

Defendendo esse posicionamento sócio- histórico – cultural estão as diversas associações de surdos, de intérpretes e de ouvintes com surdos, ou seja, instituições híbridas. As associações de surdos se espalharam pelo Brasil após se haver constituído a Federação Nacional dos Surdos (FENEIS), que foi estabelecendo prioridades na agenda política surda, entre elas, a pulverização das associações regionais.

Essas associações surdas são bastantes dinâmicas e construtoras de sociabilidades surdas quando organizam um espaço de encontro comum para surdos de diversas localidades. A mediação de pessoas surdas entre pessoas surdas potencializa os diversos agentes e fortalecem os vínculos de pertencimentos entre os surdos, além de serem autores das suas próprias sociedades.

Há de notar ainda que lugares pequenos, como exemplo a cidade de Madre de Deus, no estado da Bahia, local onde foi desenvolvido o estudo de caso, em que não existem associações formais, mas podemos destacar associações informais, por existir um determinado grupo de surdos que se encontram com certa periodicidade e que articulam uma agenda política comum entre seus participantes.

Cabe salientar que a estrutura dessas associações ainda segue o modelo da geografia política, ou seja, a própria capital acaba formando as associações de surdos e legitimando-as, discursivamente, como representantes estaduais. Nas relações econômicas podemos notar a venda de produtos com LIBRAS, ou do próprio “curso” de LIBRAS, que ganha espaço valioso no mercado educacional e os cursos de Intérpretes de LIBRAS, por ser uma profissão ainda com poucos quadros técnicos no Brasil. Mas que se centram, via de regra, no aspecto “mercantil” da discussão da surdez, ou seja, elegem a LIBRAS como uma *commodity*, como se fosse mais um “apetrecho” educacional; sem discuti-la como um referencial de formação cultural do povo surdo e sua principal forma de configuração interpretativa da realidade.

É na dicotomia surdez e ouvinte que se estabeleceram as lutas sociais surdas.

Há de se observar que por mais que seja feita uma distinção entre surdos e ouvintes como ocupando dois lugares distintos, a cultura surda, enquanto processo contínuo de elaboração dialética, será construída e reconstruída sobre o fenômeno da hibridização cultural entre a LIBRAS e a língua portuguesa.

Daí quando se debate sobre o ensino da língua portuguesa para surdos, obviamente na sua modalidade escrita, o mesmo não pode simplesmente ser encarado como uma

metodologia semelhante ao se ensinar uma língua estrangeira, como vem sendo defendido nos últimos tempos por professores de língua portuguesa para surdos.

Primeiro, porque a língua portuguesa, apesar de ser uma segunda língua para os surdos, faz parte do contexto sócio-histórico da pessoa surda, ou seja, sai do espaço escolar e será expressada em todos os espaços sociais em que os surdos convivem, e veículo inclusive para documentos oficiais, no que obviamente uma língua estrangeira teria limitações.

Segundo, porque é no conflito com a língua portuguesa que a língua de sinais brasileira vem definindo seu campo político, como constatei em observação na classe escolar onde o estudo foi feito, no momento em que os surdos criavam um sinal para o professor de língua inglesa e eles começaram a debater o motivo pelo qual um queria começar pela letra do nome do professor e o outro questionou argumentando que não precisava da letra, bastando a seleção de uma marca visual do professor.

Voltando-nos para pensar agora com mais criticidade a história cultural nesse processo de buscar alternativas metodológicas de ensino de História para surdos, precisamos demarcar que ao fazer o recorte dos fatos históricos, faz-se também recortes dos documentos a serem usados e ainda das tramas sociais e dos sujeitos envolvidos, o que trará campos de invisibilidade e de espaços privilegiados. O mecanismo de enfrentamento a isso me parece ser a pluralidade de olhares que a perspectiva cultural trouxe para a historiografia, pois potencializou diversos agentes a pensar e mobilizar uma diversidade enorme de temáticas.

Ao selecionarmos e recortarmos sujeitos/fatos/documentos, forjamos uma memória coletiva, que o uso do espaço educativo é utilizado para propagar, sendo, contudo, muito mais a experiência de determinados grupos sociais específicos que ganham força discursiva e amplitude geográfica. No caso das deficiências, aqui, especialmente da surdez, essa memória coletiva quase nunca é contemplada, dado o preconceito que encara o deficiente como “ser menor”.

Perceber o que permaneceu, o que se rompeu, quais as possibilidades de continuação e/ou possíveis mudanças, também são mecanismos epistemológicos de enfrentar esses recortes feitos. Uma escrita polissêmica de História permite abranger diversos temas, que na historiografia tradicional ficavam afastados, como exemplo a diversidade humana, neste caso específico a surdez, com os dilemas já apresentados anteriormente.

Enquanto metodologia de ensino de História nessa perspectiva podemos nos encaminhar para pensar a história local como potencial de compreensão da construção do conhecimento histórico, operado pelos sujeitos atores da construção, ou seja, o homem como sujeito da História. É preciso pensar estratégias para fazer com que o aluno possa ter

condições de interpretar a história a partir do conceito de literância histórica (LEE, 2013), instaurando procedimentos de ser, conhecer e interpretar a história. Um ensino de história pautado no reconhecimento da questão do multiculturalismo, não como algo simples como nos faz pensar os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), mas com toda sua força discursiva, inclusive de tensões, que estão presentes dentro do espaço escolar (CANDAU, 1997).

É preciso uma educação em história que abarque sentidos e verdades plurais, que revele que os documentos, os monumentos, os livros, as pessoas etc, são impregnados de valores, visões de mundo, tentativas de explicação, constituição e repassagens do pensamento histórico. E que permita ao surdo indagar qual o seu lugar nesse processo de fazer a história.

3. O ensino de História para o surdo numa perspectiva Sociocomunitária

Nesta terceira parte iremos fazer um intercruzamento entre os aspectos metodológicos, partindo do princípio de que a pesquisa é também uma forma de intervenção da realidade, costurando com a perspectiva de um ensino de história que leve em conta os sujeitos em situações reais de aprendizagem. Entendendo aqui que todo movimento pedagógico é cultural e que toda a cultura é pedagógica (SILVA, 1999).

Os surdos estão ligados pela surdez e pela forma visual de perceber o mundo. A cultura surda e a língua de sinais são referências para o povo surdo e para sua constituição identitária, tendo no espaço escolar um lugar propício ao seu desenvolvimento:

Esse é um processo para a escolarização de Surdos, adotando a prática dos aspectos da visualidade na educação de Surdos. Esse passo vem firmar a importância do uso visual na escolarização dos Surdos. A pedagogia visual, no meu entender, não pode ser deixada e ignorada, já que o valor da língua de sinais vai ganhando, gradativamente, o seu espaço visual. A língua de sinais por meio de “experiência visual” tem derrubado a crença centralista e oralista, que era um instrumento de serviço da língua distinta da língua de sinais. É um processo político e de movimento social que precisam ser identificados como um todo (CAMPELLO, 2008, p.84).

Mas, um dos problemas apresentados na educação dos surdos está na questão da aquisição da língua portuguesa:

Análises de práticas correntes no trabalho pedagógico dessa área indicam que a história escolar do aluno surdo tende a ser constituída por experiências bastante restritas, que configuram condições de produção de conhecimento pouco propícias ao domínio da língua portuguesa. Em geral, as aprendizagens são pobres e envolvem escasso uso efetivo da linguagem escrita, sobretudo nas séries iniciais. Mesmo posteriormente, as atividades de escrita e leitura são limitadas a textos “simples” e curtos (GÓES, 1999, p. 02).

Por outro lado, ao pensarmos o ensino da disciplina história, em se tratando de uma disciplina marcada pela reflexão do homem no tempo e, portanto, sua dimensão temporal é que possibilita aos homens ler o mundo por essa perspectiva, não podemos deixar de mencionar os problemas enfrentados pelos professores no ofício de ensiná-la, refletindo especialmente sobre os surdos.

Um dos problemas enfrentados é o ensino de história ser pautado fortemente na escrita e leitura (ROCHA, 2010), pois como têm observado os professores, boa parte dos alunos, e

não somente os surdos, encontram dificuldades no domínio da leitura/escrita. Neste sentido, os métodos de ensino que insistem que os alunos de história façam compilações extensivas de resumos e fragmentos de textos históricos e depois que realizem a “leitura” silenciosa, pouco contribui para que seus alunos se apropriem das reflexões que a disciplina pode suscitar.

Outro problema observado em sala de aula é um ensino ancorado na individualidade do aluno como pressuposto de aprendizagem cognitiva significativa, priorizando a memorização não seletiva, reduzindo o ensino de história a uma sequência de fatos, marcos, frases ou ideias prontas.

Pensarmos sobre o ensino de história para o ensino fundamental é urgente, tanto para os surdos, que é nosso sujeito reflexivo aqui, quanto para os ouvintes, pois os alunos poderão ter um olhar consciente e contextualizado a si mesmo, o seu “outro” e à sua coletividade, com outros modelos sociais hoje, assim como se utilizar daqueles passados, que estão à sua disposição como matéria-prima para sua criação, estabelecendo um senso crítico, que o revolucionaria (CERRI, 2010).

Nesta perspectiva, o ensino de história, privilegiando as diferentes temporalidades e as relações entre sociedade, cultura, natureza e os estudos da história surda na época trabalhada, como aporte reflexivo do sujeito nos tempos, baseando-se na perspectiva que os sujeitos constroem o sentido da sua história. Como nos afirma Marc Bloch: “O passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa” (BLOCH, 2001, p. 75) passa a ser pensada como estratégia de articulação entre a comunidade escolar integrada com a surdez e os movimentos surdos.

Como uma disciplina que tem a dimensão temporal como seu principal elo de reflexão pode se tornar acessível para o surdo?

No primeiro momento podemos nos subsidiar numa solução linguística, ou seja, basta utilizar-se da LIBRAS, condutora de comunicabilidade no processo de ensino aprendizagem por ser de natureza espaço-visual, principal via de acesso e compreensão do surdo, uma resposta bastante atual por sinal, se observarmos a história de luta por legitimação dessa língua no Brasil.

Ainda podemos pensar na produção de materiais adaptados para surdos na disciplina história. Isso tudo é muito importante, mas não é suficiente, haja vista as tentativas de adaptar os conteúdos com aportes de imagens, método tradicionalmente velado nos espaços que atendem os surdos e que não tem potencializado o aprendizado da disciplina de História.

Neste sentido, procurando refletir sobre uma prática de ensino centrada na coletividade, na comunidade e na força do social como mola propulsora do fazer junto, estabelecendo vínculos afetivos, de pertencimento e proteção do coletivo, é que passamos a apresentar a dinâmica da pesquisa e seu alinhamento com a perspectiva de um ensino de História na Surdez.

3.1 Aspectos Metodológicos

Durante todo o processo de seleção da bibliografia necessária para sustentar epistemologicamente esse trabalho já se demarcava uma aproximação teórica ao que consideramos uma pesquisa participante. Antes de tudo, porque foi buscar nas produções antropológicas as perspectivas de compreensão do “outro” como fundamento para pensarmos a diversidade humana com respeito às diferenças, mas sobretudo, reconhecendo nesse “outro” uma fonte produtora de saber. Neste sentido, os estudos culturais surdos e suas problematizações das realidades educativas brasileiras também dão à tônica a este trabalho, como um aporte fundamental na escuta da “voz” surda. “Voz” aqui representada como uma multiplicidade de agir no mundo representado por um discurso sinalizado e/ou escrito, mas também de ritualização, de ser personagem, de configurar-se presença.

Uma pesquisa participante pressupõe, em seus fundamentos, que diferentes sujeitos constroem a investigação, mediada pelo pesquisador, elemento que pode ser catalisador das problematizações, processos desencadeados para alcançar objetivos comuns.

Nessa modalidade qualitativa de pesquisa, apoiamo-nos em Bogdan e Biklen (1994) e a etnografia das práticas escolares e não escolares, para buscar e construir dados descritivos, que nos conduzam a pensar estratégias de articulações entre o escolar e o não escolar como uma unidade formativa e histórica do sujeito surdo.

Como procedimentos iniciais das problematizações da investigação, a primeira etapa tomada foi a observação do campo de estudos, realizada em duas semanas, com o total de 16 horas, que culminaram numa primeira escrita científica: “*Surdum in abstratus*”, que teve como suporte as anotações então feitas sobre os processos pedagógicos de ensino dos adolescentes surdos. A caracterização da escola se encontra abaixo.

Entendendo como funcionava a dinâmica da instituição escolar investigada, porque esse investigador é também professor da mesma instituição, mas em série/ano escolar diferente daquele estudado, a fim de resguardar os possíveis “espantos” em relação ao

investigado, o pesquisador agendou uma reunião para explicar as intenções de pesquisa aos professores e equipe gestora, buscando apoio e participações na pesquisa.

Nesta reunião ficaram definidos quais surdos seriam participantes (dois alunos de uma classe de aceleração correspondente às 7ª e 8ª séries, equivalente aos 8º /9º anos), bem como os professores desses alunos, que contribuiriam para a construção dos dados. Esses alunos foram escolhidos por apresentarem dificuldades na aprendizagem dos programas curriculares. Nessa reunião também ficou definida a participação do pesquisador nos momentos de Atividades Complementares³ da escola e a realização de um encontro acadêmico na própria escola, como um seminário ou palestra, ao final da pesquisa, para apresentar os resultados da mesma.

Depois os dois jovens surdos foram procurados pelo investigador para perguntar se gostariam de participar da pesquisa, que tinha como objetivo conhecer, descrever e apontar uma estratégia de ensino para melhorar a aprendizagem deles, mais especificamente em relação à disciplina de História, e que para isso necessitaria realizar entrevistas, observações e aplicação de questionários para a sondagem de percepções. No quadro abaixo sintetizam-se as informações em relação aos sujeitos da pesquisa.

Quadro 1. Os sujeitos da pesquisa

SUJEITOS	FEMININO	MASCULINO	TOTAL
ALUNOS SURDOS	A ₂	A ₁	2
PROFESSORES DOS ALUNOS SURDOS	3	1	4
LÍDER SURDO	0	1	1
QUANTITATIVO GERAL			7

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Os surdos pesquisados tinham 16 e 18 anos na data da aplicação da entrevista, ou seja, no dia 21/09/13; um relata que sua surdez é de nascença enquanto o outro diz que se iniciou

³ As Atividades Complementares são momentos que os professores usam para fazer reuniões internas, preparar aulas, dentre outras. É uma atividade que integra a carga horária docente e corresponde a 1/3 dessa carga horária, sendo que 50% desse terço deve ser realizada na escola.

aos 4 anos de idade. Ambos disseram que não ouvem nada, portanto, podem ser considerados com surdez severa.

Apesar de haver um outro surdo no contexto escolar da instituição onde foi desenvolvida a pesquisa, optamos por fazer a investigação apenas com os sujeitos que estão na mesma classe de aceleração, favorecendo os procedimentos investigativos no sentido de mantermos o foco num número mais reduzido de sujeitos, para mais bem detalhar os processos interventivos-investigativos.

Os professores são concursados do município de Madre de Deus, Bahia, possuem mais de 10 anos de atuação na educação básica, um já teve contato com surdos e os outros três não. Todos são graduados em suas respectivas áreas de atuação e pós graduados em educação, sendo uma mestre em crítica cultural.

O líder surdo é reconhecido, entre os alunos surdos, como uma liderança em razão de ter organizado alguns eventos com os surdos locais, como ir até a prefeitura cobrar melhorias educacionais. Atualmente mora em Salvador e frequenta constantemente o município, principalmente nos finais de semana, para encontrar com os outros surdos.

O fato dele ter ido morar sozinho em Salvador, aos 18 anos de idade, em busca de melhoria de vida e de trabalho, faz dele um exemplo entre os alunos surdos pesquisados. Foi um pouco difícil encontrá-lo porque ele trabalha o dia inteiro no ministério público do trabalho e à noite cursava o segundo ano do ensino médio, mas foi ele quem ajudou a articular o “Rompendo o Silêncio”; uma atividade relevante na dinâmica desse trabalho, como poderá ser visto logo depois no “Fazendo com as mãos”.

Para manter os procedimentos éticos da pesquisa, foi levado ao conhecimento dos surdos, de forma adequada à sua compreensão, o Termo de consentimento livre e esclarecido⁴, no qual se afirmava que toda a participação, em qualquer um dos procedimentos da investigação era livre e poderia ser interrompida a qualquer momento. Ainda, que os dados coletados seriam usados somente para fins dessa investigação, garantindo-se o anonimato dos participantes. Os mesmos assinaram o referido termo, para ratificar sua aceitação à participação na pesquisa, e foi reforçado o cuidado para manter o anonimato para preservar suas imagens, da família, da escola e dos professores envolvidos. Neste sentido os alunos surdos são representados por A₁ e A₂, os professores por P₁, P₂, P₃ e P₄ e o líder surdo por LS.

Os instrumentos empregados para a coleta/produção dos dados foram usados:

⁴ O modelo do termo consta do Apêndice 1

- a. Questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicado aos alunos surdos, no dia 21/09/2013, na escola e fora do horário de aulas, separadamente, sendo o sujeito A1 o primeiro a responder e o aluno A2 logo depois. As respostas não foram nem gravadas, nem filmadas, somente escritas pelo pesquisador, todo o processo contou com o auxílio da intérprete de Libras da escola.
- b. Entrevista realizada com o líder surdo, no dia 17/05/2014, na casa do pesquisador. Foi filmada.
- c. Observação participante, feita pelo pesquisador, nas dependências da escola e da sala de aula, fora do horário de trabalho do pesquisador nessa escola. A observação durou 16 horas, como já citado anteriormente.
- d. Outras atividades inerentes à proposta de intervenção do pesquisador, como reuniões com a comunidade escolar e os projetos desenvolvidos, como será adiante explicitado.

Salientamos, dentro dos princípios da pesquisa qualitativa e participante, que a ideia de “distanciamento” que o pesquisador deve ter com referência à sua pesquisa, de maneira a poder fazer a leitura e a interpretação dos dados com “múltiplas lentes”, ou seja, sem afastar-se da sua subjetividade, tarefa impossível, mas também sem o manter-se fixado nessa, deve estar ancorado na base epistemológica que o mesmo escolheu para desencadear sua leitura, interpretação e construção da realidade. Considerando as relações configuradas entre si e os sujeitos da investigação como partícipes no refinamento da problemática, no processo investigativo e na finalização da pesquisa. Já que a mesma se caracteriza como participante, em razão do seu caráter de “intervenção” na realidade.

Outro fator a se observar é que à medida em que a pesquisa participante vai se desenvolvendo, torna-se difícil separar, de forma analítica, o que seja descrição dos dados, sua análise e interpretação, da intervenção desenvolvida; pois ambos os procedimentos, aqueles de intervenção e de investigação, estão dialeticamente postos.

Entretanto, para os procedimentos metodológicos-didáticos, que caracterizam a escrita do trabalho acadêmico, assim estruturaremos a exposição da investigação/intervenção, narrando as etapas que realizamos, como os dados foram coletados, construídos e analisados.

3.2 Contextualizações do Campo da Pesquisa e dos Sujeitos

Para que os leitores dessa dissertação possam imaginar o campo de pesquisa, inicia-se por observar que esse foi minuciosamente escolhido para que sirva de problematização no

campo da educação de surdos. Situa-se num daqueles locais mais distantes dos grandes centros urbanos, cuja população é baixa no número de surdos e não contempla a formação de uma escola bilíngue específica para a comunidade surda, como a mesma vem defendendo, com legitimidade. É esse o contexto da pesquisa que elegemos, no município baiano chamado de “Madre de Deus”.

Embora esse município não esteja muito distante da capital, Salvador, situando-se a 62 km dessa cidade, integrando sua região metropolitana, o seu tamanho geográfico, populacional e, principalmente, por ser uma Ilha, modificam sua condição de assemelhança com os grandes centros urbanizados. A cidade de Madre de Deus pertence ao estado da Bahia, é, como já dito, uma ilha que se situa na Baía de Todos os Santos, tem um tamanho de 32.201 km² e uma população estimada pelo IBGE (2012) em cerca de 19.600 habitantes. Administrativamente, foi dependente da cidade de Salvador até 13 de junho de 1989, quando conseguiu sua emancipação política, administrativa e econômica. Sua principal renda vem da extração de petróleo e gás realizada pela Petrobrás, do turismo, pelas suas belezas naturais, e da pesca marítima.

A cidade possui cinco escolas: Escola Municipal Dejair Maria Pinheiro (lócus da pesquisa); Escola Municipal Nossa Senhora Madre de Deus; Complexo de Educação Municipal Professor Magalhães Netto; Escola Municipal Antônio Carlos Magalhães e Escola Municipal Luiz Eduardo Magalhães.

A Escola Municipal Dejair Maria Pinheiro/EMDMP foi criada em 05 de junho de 1997, tendo seu nome sido uma homenagem a uma educadora local, que desempenhava um excelente trabalho na comunidade. A partir da data de sua criação, essa unidade escolar passou a atender um público de 1^a a 4^a série do ensino fundamental, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa escola atende uma comunidade de nível socioeconômico baixo, residente nos setores circunvizinhos a ela. Estes são oriundos de famílias de pescadores, marisqueiras, comerciantes formais e informais, servidores públicos, trabalhadores do setor industrial e comercial de Madre de Deus.

No ano de 2010, a escola ultrapassou sua capacidade máxima de alunos matriculados, atendendo a uma clientela de alunos de 7 a 17 anos, tendo em média 30 alunos por turma e cerca de 500 alunos no total, distribuídos em dois turnos, mantendo a mesma demanda nos anos seguintes, até 2012, com a implantação do ensino fundamental de nove anos. O esforço para não deixar alunos fora da escola levou a uma supressão e espaços na unidade escolar, como a biblioteca, que foi adaptada para sala de aula, sendo que os livros ainda continuam ali, dentre outras transformações.

Em 2013, a Secretaria Municipal de Educação, num (controverso) reordenamento da Rede Municipal de Ensino, determinou que todos os alunos do município, que estivessem em distorção série e idade - ou seja, aqueles alunos que não têm idade correspondente à série escolar “normal” esperada -, deveriam ser matriculados nessa escola. Essa unidade escolar passou, assim, a atender os alunos e alunas em distorção idade série, sob o critério destes terem acima de 14 (catorze) anos e serem menores de 18 (dezoito). Dessa forma, as turmas do fundamental I foram deslocadas para outras escolas, permanecendo apenas três salas, para os alunos que deveriam ter concluído o ensino fundamental I e ainda não o haviam conseguido; e as demais salas passaram a ser usadas para o fundamental II, compostas pelos alunos “enquadrados” como em “distorção série-idade”.

Assim foi que os sujeitos da pesquisa chegaram à essa escola, pois como é bastante constatado na realidade educacional brasileira, quando se trata da educação da pessoa surda, estas estão geralmente em distorção idade-série, por uma ineficiência dos processos didáticos: ancorados na língua oral, numa perspectiva de educação especial centrada nas correções médico-terapêuticas, professores não especializados, e diversos outros fatores de negação da subjetividade e da cultura surdas, discussões tratadas na primeira parte desta pesquisa.

No que se refere à prática pedagógica, podemos observar grandes desafios. As salas de aula apresentam elevadas taxas de distorção idade/série, há evidências de alto nível de evasão e repetência, como colocado no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola (2013), mas sem dados estatísticos mais concretos, os relatos da equipe gestora refletem a preocupação com o baixo rendimento dos alunos, indisciplina nas salas de aula, desinteresse pelo processo de ensino-aprendizagem e pouca participação neste, por parte dos discentes, levando a escola a estabelecer metas de excelência, priorizando a superação de tais deficiências. O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, 2013) foi de 2,6 para a 4ª série/5º ano, numa meta projetada de 4,6; e também de 2,6 para a 8ª série/9º ano.

A metodologia didática utilizada consiste em dinamizar as práticas efetivas em sala de aula, que precisam ser discutidas à luz da inclusão escolar, visto que a escola recebeu diversos alunos com deficiências, encaminhados por outras unidades de ensino. Para atendê-los a escola tem o apoio de professores especializados, inclusive que usam a LIBRAS para orientação nas aulas. Os demais professores da escola não tiveram/não têm formação básica para atuar com surdos, nem mesmo para lidar com outras deficiências específicas.

O planejamento das unidades curriculares é desenvolvido em conjunto pelos professores, buscando atender e contemplar as necessidades específicas da clientela escolar. A avaliação da aprendizagem é vista como um processo mensurável de controle, e que ao

mesmo tempo proporciona ao aluno, que participa e acompanha as atividades, a oportunidade de recuperação dos conteúdos ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Porém, a escola tem buscado analisar e discutir o processo de avaliação, para que os resultados da aprendizagem sejam mais satisfatórios e contemplem as principais dificuldades dos estudantes.

Quanto à presença dos pais: estes, na maioria, não participam da vida escolar dos estudantes, não há evidências de incentivo ao hábito de estudos e acompanhamento domiciliar das atividades escolares. A frequência dos pais/responsáveis às reuniões não é satisfatória, pois se conta com um pequeno número de pais às mesmas; sendo necessário um trabalho para a reaproximação comunidade-e-escola.

A estrutura física: há 09 salas de aula, 01 quadra coberta de esportes e 01 área de alimentação, existindo a necessidade de criação de uma Sala de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado/AEE, devido a existência de alunos com necessidades educativas especiais, bem como a reativação da Biblioteca escolar, denominada Biblioteca da Gente, a renovação do Laboratório de Informática e do Laboratório de Ciências, para que sejam promovidas atividades de inclusão digital e aplicação das Tecnologias Educacionais e Assistivas para apoio didático-pedagógico ao trabalho docente. No que tange ao mobiliário, torna-se essencial a adequação das carteiras dos educandos, para atendimento aos alunos adolescentes e jovens da faixa etária de 14 a 17 anos.

Neste ano de 2014, pretende-se dar continuidade ao trabalho de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, com uma proposta diferenciada, utilizando a modalidade aceleração da aprendizagem nas turmas das séries iniciais e nos anos/séries finais do ensino fundamental.

Situar o leitor acerca desse processo iniciante dessa escola, em trabalhar com alunos surdos, é fundamental para a pesquisa, pois demonstra como a presença surda encontra barreiras educacionais. Mas, sobretudo, como a comunidade escolar vai se alterando, se configurando e ganhando uma nova abordagem educacional e identitária, a partir da presença da diferença.



Madre de Deus - Bahia



Escola Municipal Deijair Maria Pinheiro

3.3 Apresentação e discussão dos dados

O processo interpretativo dos dados produzidos no percurso da pesquisa de campo será apresentado aqui a partir da tríade: *diagnóstico, formativa, somativa*. Na primeira linha descritiva-analítica, que nomeamos de *diagnóstica*, estão ancorados os dados da etnografia escolar, das entrevistas e do questionário que realizamos, com dupla intenção: primeiro entrar no sistema simbólico “real”, em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos, para depois estabelecer os objetivos específicos que a pesquisa foi desenhando, entendendo que uma pesquisa participativa na seara educativa emerge das situações reais de convivência escolar, tendo os sujeitos participação ativa nessa construção.

A segunda linha recebeu o nome *formativa*, por compreender as ações tomadas como soluções possíveis aos objetivos traçados, tendo como diretriz o objetivo geral que é pensar uma perspectiva de educação sociocomunitária na surdez, considerando que o espaço formal de ensino-aprendizagem deve ser estendido da sala de aula para outros espaços escolares e para além dos muros institucionais, para constituir tessituras sociais mais amplas, auto-formativa e pertença sociocomunitária.

Já a terceira linha constituiu-se como a *somativa*, analisando as potencialidades e fraquezas do processo de intervenção/pesquisa, indicando novas ferramentas e perspectivas de dinamizar os processos educativos inclusivos das pessoas surdas em realidades difíceis de constituir escolas de surdos, como defendido por Strobell (2008).

3.3.1 Sinalizando a escola (*Diagnóstica*)

Guiado pelas leituras dos estudos surdos (ES), principalmente das autoras Perlin (1998) e Strobell (2009) sobre cultura e sujeitos surdos, entramos na observação escolar para entender como se dava a dinâmica educativa dos surdos (sujeitos dessa pesquisa), com professores, alunos, colegas de classe, professores-intérpretes, os outros alunos de outras salas.

O primeiro contato de observação da pesquisa, no dia 06/05/13, foi caracterizado por um fato que chamou muita atenção da comunidade escolar. Começaram a ruir as vidraças da escola, uma a uma foram sendo derrubadas por ações dos alunos. O clima era tenso e havia muitas brigas e os alunos, em número bastante elevado, não queriam entrar e ficar na sala de aula. A razão desses acontecimentos parece estar no fato dos alunos não reconhecer o espaço escolar e a mostrar a sua indignação contra estar ali, já que eles foram “forçados” a virem estudar nesta escola.

Apesar de terem alguns colegas de classe nos corredores, e mesmo percebendo todo o tumulto ao redor, os surdos continuavam sentados na sala de aula, um ao lado do outro. Os professores entravam e saíam, quase todos os alunos saíram, e eles continuavam sentados em seus lugares. Esse comportamento dos surdos foram constantemente sendo observados durante as observações.

Uma primeira análise para essa disposição e fixação de lugar na sala de aula poderia ser por questão linguística, já que eram os únicos alunos a se comunicarem em Libras. Mas buscávamos algo que permitisse compreender e fabricar uma realidade comunitária e, portanto, olhar devia estar pautado no que descreveu Quadros (2003) ao afirmar que as questões linguísticas são centrais, mas não as únicas que permeiam as relações dos surdos com os ouvintes:

Obviamente que as questões linguísticas são essenciais, mas não são exclusivas ao se falar de educação. Há várias implicações de ordem social, cultural e política que fazem parte da formação educacional do indivíduo. Todos sabem que o processo educacional da forma como está organizado não é nada ingênuo. As questões relacionadas com a formação de identidade, os tipos de interações sociais, as representações existentes e os papéis desempenhados pelos surdos dentro da sociedade estão presentes na sua formação dentro da escola e na própria discussão referente às línguas e nas línguas (QUADROS, 2003 p.88).

Para além das questões linguísticas, quais seriam os fatores desse isolamento, que se repetiu nas observações ulteriores? E, principalmente, imanente à essa constatação buscou-se construir estratégias para enfrentar esse isolamento entre alunos surdos e seus colegas de classe, tendo emergido, dessa forma, nosso primeiro objetivo específico: ampliar as relações sociais dos alunos surdos dentro do espaço escolar.

Durante as observações das aulas percebeu-se que os alunos surdos não conseguiam ler e compreender frases simples, precisando constantemente de auxílio do professor-intérprete, que os acompanhava em sala de aula. Era recorrente que, para responder a alguma atividade, compatível com o conteúdo programático lecionado na turma, que os surdos perguntassem ao professor-intérprete: “como se escreve essa palavra?” (perguntando em Libras).

Com essa observação percebemos que havia uma grande lacuna na aquisição da língua portuguesa escrita, o que se configurava numa desvantagem lexical em relação aos seus colegas de turma. E, em diálogo com uma professora da sala, essa constatação foi reforçada, sendo que ela explicou que entre os dois surdos havia diferenças, tendo o sujeito A₁ mais “competência linguística” (fala da P₄) do que o sujeito A₂.

Numa comunidade de ouvintes, a língua portuguesa é fundamental para a comunicação entre os sujeitos, sendo que aos alunos surdos cabe o desenvolvimento da modalidade escrita, para que tenha autonomia entre seus pares. Considerando esse importante ponto surgiu outro objetivo específico: ampliar o vocabulário da língua portuguesa escrita, por

parte dos alunos surdos. Com relação a esse ponto, ainda focando a socialização e integração entre os surdos e os ouvintes, tendo os surdos como protagonista de sua língua, constituímos outro objetivo específico: ensinar Libras aos ouvintes.

A socialização é fundamental para desenvolver as atividades acadêmicas e potencializar os vínculos afetivos e de pertença. Como havíamos notado que os professores das disciplinas não se comunicavam diretamente com os surdos, utilizando-se dos intérpretes para realizar comunicação básica do tipo: “entendeu?”, “tem alguma pergunta?”, consideramos a possibilidade de aplicar um questionário⁵ com os alunos surdos para perceber como eles interpretavam essa situação. Essa ideia foi levada aos alunos surdos e com a concordância desses foi aplicado na versão escrita e traduzido em Libras na hora da aplicação, pelo pesquisador, no dia 21/09/13.

O objetivo central da aplicação deste questionário era fazer emergir a percepção dos alunos surdos sobre seus professores, colegas de classes, a escola, a família e a comunidade, para não somente cruzar com a observação feita, mas, principalmente, para subsidiar as propostas interventivas, que no decorrer da pesquisa foram sendo realizadas. A concepção de um questionário de percepção se baseia na teorização de Bernhardt (2012) de que é importante, nas pesquisas educacionais, o conhecimento sobre como a comunidade escolar pensa e julga um determinado evento ou situação acadêmica, as crenças que se desenvolvem no contexto escolar sobre os eventos cotidianos e as dinâmicas pedagógicas, etc.

Neste sentido, segue logo abaixo uma tabela simplificada dessa “percepção” para que possam observar que o interesse nessa representação funcionou para iniciar as reflexões junto aos professores e familiares, sobre a importância de terem acesso à Libras e à cultura surda.

Tabela de percepção dos surdos

Categoria perceptiva	A1	A2
Professores	Os professores não sabem libras e nem conhecem a comunidade surda. Sobre os conteúdos ensinados em sala de aulas eles não usam diversos instrumentos e nem	Os professores não sabem libras e nem conhecem a comunidade surda. Sobre os conteúdos ensinados em sala de aulas eles não usam diversos instrumentos e nem

⁵ Esse questionário consta dos apêndices 2

	perguntam aos surdos se eles estão entendendo. Não há diálogo entre surdos e professores.	perguntam aos surdos se eles estão entendendo. Não há diálogo entre surdos e professores.
Alunos ouvintes	Que não percebia preconceitos por parte deles, que os ajudavam nas resoluções das atividades, que sentiam bem em estudar com os ouvintes, mas que sem intérpretes não conseguiam “se virar sozinhos”. Não conversam com os ouvintes.	Percebia preconceito por parte deles, parcialmente ajudavam e que deseja estudar com surdos.
Escola	Expressa gostar da escola e teve dificuldade em narrar pontos negativos, mas apontou a violência.	Gostava da escola porque tinha intérprete de Libras, gostava de estudar e dos professores da escola. O ponto negativo era a bagunça dos ouvintes
Família	A pergunta se referia apenas às formas de comunicação e respondeu que era muito difícil	“Minha família é muito difícil”, pois não sabem Libras.
Comunidade	“Muitos amigos, jogo, alegria e passear.”	Muitos surdos e ouvintes podem ir para praia, ver o mar, as ondas passarem, ir para igreja e facebook.

Na questão inicial, que era (“os professores do seu curso conhecem Libras”), ambos disseram que os professores não sabiam Libras e, que em relação aos conteúdos ensinados, não perguntavam aos alunos surdos sua opinião, ou tentavam averiguar que concepções faziam do tema tratado. Evidenciou-se que, para os alunos surdos, os professores não sabiam e nem conheciam a cultura surda.

Perguntado se eles aprendiam os conteúdos ensinados em sala de aula, eles responderam que parcialmente. Isso correspondeu ao que foi observado, pois os professores das disciplinas específicas não faziam uso, de forma geral, de materiais diversificados para

ensinar os conteúdos; prejudicando a compreensão dos alunos surdos, que se beneficiariam de outras fontes de apresentação da informação.

Diante desses dados, produzimos um outro instrumento, o roteiro de uma entrevista⁶ para ser aplicado aos professores dos alunos surdos, que objetivava entender/compreender, e ao mesmo tempo direcionar os professores para a singularidade dos alunos surdos, como os professores percebiam os surdos e a cultura surda. Esse roteiro foi entregue para ser respondido no mês de agosto de 2013, a 10 professores de todas as disciplinas da turma de aceleração frequentada pelos alunos surdos, sendo que só 4 professores devolveram os mesmos respondidos. Na primeira pergunta (“Como você definiria Cultura Surda diferentemente da Cultura ouvinte?”), que buscava fazer uma relação distintiva entre a cultura ouvinte e a cultura surda, já percebemos o quanto era necessário a construção de espaço reflexivo-formativo dentro da escola. Pois os professores, em suas respostas, revelaram não conhecer a temática, como evidencia a fala de uma professora: “Tenho pouco conhecimento sobre a cultura surda. Acredito que uma das diferenças é a forma da comunicação, pois a cultura ouvinte que ainda predomina não está preparada para dialogar com a cultura surda” (P₄). Um outro professor assim se expressou: “Acredito que não há. Entretanto, reconheço que não dei aula para surdos e não consigo avaliar muito bem” (P₂).

Argumentamos que a não clareza quanto aos aspectos culturais que configuram a visão de mundo dos alunos, por parte dos seus professores, já combatida para a educação dos alunos ouvintes, quando referida aos alunos surdos, também compromete as práticas educativas e os métodos que são usados para ensinar.

A segunda pergunta (“Você, ao ensinar um determinado conteúdo da sua disciplina para um surdo, quais passos metodológicos que utiliza?”) tinha o propósito de descortinar os métodos usados por cada professor para poder ensinar nas turmas que tinham alunos surdos incluídos. Uma resposta nos chamou mais atenção:

Não uso um planejamento específico para o aluno surdo, apesar de sentir-me culpada por isso. Não creio que culpar a escola e o sistema de ensino quanto ao atendimento ao surdo, seja justificativa para minha irresponsabilidade. Na medida do possível, estudo um pouco Libras e tento me comunicar diretamente com eles, adaptando a forma de avaliar esses alunos dentro das limitações minhas (de conhecimento) e deles (de acesso ao conhecimento) (P₁).

⁶ Esse roteiro encontra-se no apêndice 6. Estão aqui destacadas as respostas mais vinculadas às argumentações centrais dessa pesquisa, mas todas as respostas estão reproduzidas também nos apêndices.

Notamos, refletindo sobre essa resposta, como a presença surda pode colocar os professores, e a comunidade escolar, em condição de (re)pensar nossas práticas e atitudes. Contudo, no mais das vezes, não se encontram meios para isso, ou mesmo pares nestas buscas. E, principalmente, há dificuldade para a sistematização na busca de soluções coletivas, respeitando o protagonismo surdo. De forma que aquilo que poderia ser estímulo para o encaminhamento promotor de realidades melhores para toda a comunidade escolar, tende a se dissipar pela “naturalização” do “não tem jeito”.

A terceira pergunta (“Como você ver um surdo?”) era o cerne para pensar a representação social que os professores tinham dos surdos: “vejo um surdo sofrendo barreiras; enfrentando dificuldades. Sentindo diferente ao lado de ouvintes e igualdade ao de surdos; curtindo comunicação visual” (P₃). Aqui a experiência com o surdo dentro da sala de aula parece fornecer elementos que os ajuda a perceber a singularidade surda “mais evidente”: a comunicação pela Língua de sinais, e a exclusão: a percepção do ouvinte de que o surdo vive num estado de isolamento.

Na quarta e quinta perguntas do questionário aplicada aos professores que atuam diretamente com os alunos surdos (“Como você se vê como ouvinte?” E “Relacione a importância da sua formação acadêmica para a comunidade surda”) a intenção era estabelecer um diálogo entre a representação pessoal para pensar as formas de encaminhar, a partir de sua formação, formas mais específicas de ensinar os seus conteúdos didáticos-científicos próprios às matérias escolares, considerando a surdez. Como a quinta questão (“Relacione a importância de sua formação acadêmica para a comunidade surda”) foi a que apresentou mais divergência, todas as respostas serão abaixo apresentadas.

A professora (P₁) parece que encontrou em sua disciplina uma ponte discursiva com um dos artefatos da cultura surda (Strobell, 2009) que é a questão visual:

Minha formação em professora de Teatro me ajuda me comunicar através do meu corpo de forma mais sistemática e isso ajuda o aluno surdo na sala de aula a me entender. Meu curso em críticas culturais me torna mais sensível às comunidades ‘menores’ e me fez fazer algo, incluir meus alunos surdos no processo de ensino aprendizagem como também os alunos ouvintes na cultura surda (incluí-los)”. Tentei na escola, esse ano desenvolver um pequeno projeto de socialização do sistema de sinais (Libras) através de vídeos e palestras com intérpretes e surdos para os alunos ouvintes, mas, nenhum dos dois intérpretes ou coordenador mostraram interesse. O que percebo é uma grande indiferença e um discurso vazio que tem outros interesses além da inclusão do surdo, inclusive de quem aqui escreve (P₁).

Já para a professora P2 a resolução para as problemáticas representadas pela presença do surdo na sala de aula se encontra na questão do intérprete, ou seja, sem ele é impossível

ensinar sua disciplina: “O ensino da Língua portuguesa é fundamental, mas como dar aulas sem intérprete?” (P₂). As leis e apoios didático-pedagógicos são as bases para desenvolver os vocabulários para o (P₃) e para o (P₄), ajudando a desenvolver a escrita. Cada professor/professora aponta uma peça fundamental para se constituir ações coletivas/formativa e nesse sentido o objetivo específico traçado aqui era com relação aos formadores: Estabelecer espaço contínuo de debate e reflexão da surdez.

Analisando com afinco, podemos constatar que todos esses objetivos já estão sendo, embora de forma inicial, abordados desde o começo da pesquisa. Pois, por um lado, esse pesquisador, que também é professor nessa escola, ampliou sua compreensão das complexidades educacionais do surdo e da comunidade escolar em questão, modificando práticas e formas de práxis pedagógica. Por outro lado, os próprios professores e alunos, surdos e ouvintes, também são tocados pelas questões feitas, diálogos travados, começando-se um processo de conscientização em relação às práticas, aos fundamentos teóricos e éticos da educação. E continuamente serão transformados em ações, especialmente por parte desse pesquisador, que visam potencializar os sujeitos da pesquisa, surdos e ouvintes, a partilhar saberes e conhecimentos, vida e emoções, valores e pertencimentos. A presente pesquisa é, de fato, parte de um movimento maior, que apenas começa a ser desencadeado.

Incluir os surdos na vida cultural da escola, nas esferas do saber sistematizado (pela cultura ouvinte!, impulsionando sua discussão), da língua escrita, da dinâmica escolar. Movê-los a constituir parcerias com os ouvintes e vice-versa.

Também incluir os ouvintes na cultura surda, mobilizando que essa assuma seu papel de “coisa pública” (KEERTZ, 2011), pois somente formando-se um espaço de “círculos de cultura” (FREIRE, 2005) -, ou seja, o círculo aqui representando tanto o “publicizar” como a não prevalência de uma forma de cultura sobre outra-, é que podemos constituir uma educação baseada no multiculturalismo (MAcLAREN, 2005).

Ainda falta aqui pontuar mais um objetivo específico que tem relação muito estreita com o título do trabalho: Construir rede de diálogo entre a escola e a comunidade surda.

A imersão no interior da escola, que tinha como objetivo preestabelecido descortinar a educação inclusiva de surdos em uma realidade educativa de poucos surdos, por orientação do pesquisador e do tipo de pesquisa escolhida, desenhou novas necessidades que foram traduzidas em “novos objetivos específicos”, por meio dos quais se manifesta o desejo de intervir nessa realidade identificada, para forjar novos sentidos educativos.

E é sempre neste sentido que retomamos aqui os objetivos específicos até agora expostos, que emergiram das necessidades percebidas pelo pesquisador, mas também por

outros membros da comunidade acadêmica investigada: a. ampliar as relações sociais dos alunos surdos dentro do espaço escolar; b. desenvolver o vocabulário da língua portuguesa escrita; c. ensinar Libras aos ouvintes; d. estabelecer espaço contínuo, dentro da dinâmica escolar, de debate e reflexão da surdez; e. construir redes de diálogo entre a escola e a comunidade surda.

Descreve-se, a seguir, como esses objetivos específicos já estão sendo transformados em ações; o que é aqui desenvolvido como a segunda parte da tríade que chamamos de formativa, entendendo que a lógica que fizeram emergir esses objetivos durante a pesquisa será reorganizada para atender processos educativos.

3.3.2 Fazendo com as mãos (*Formativa*)

Um dos princípios dessa pesquisa está sediado na concepção que teoria e prática devem estar associadas, para que possam se fortalecer uma a outra, numa relação dialeticamente posta, que faça emergir a práxis (VELAZQUEZ,1967).

Neste sentido, a primeira ação tomada pelo pesquisador foi marcar uma reunião entre a equipe escolar (professores, coordenadores e direção), para apresentar os dados que já haviam emergido da pesquisa, produzidos a partir dos questionários e da observação participante, e pensarmos estratégias coletivas de soluções.

Para a questão da formação dos professores sobre a cultura e identidade surda fiou acertado que nas reuniões de coordenação, que acontecem uma vez por semana para cada área do conhecimento, haverá doravante um momento para debater e refletir sobre a educação de surdos na escola, sendo a responsabilidade inicial desse passo atribuída aos professores-intérpretes de Libras. Também envolvendo as famílias nessas ações, para que elas tivessem acesso em momentos de debate sobre a educação dos surdos e competências e conhecimentos mais desenvolvidos para colocarem-se.

Consideramos que esse espaço se constitui como fundamental para desencadear ações que melhorem as práticas educativas, pois ao debater e refletir sobre atitudes e comportamentos, cada professor apresenta sua perspectiva, tendo como mediação os professores especialistas na área de surdez.

Para abordar as questões quanto ao ampliar as relações sociais dos alunos surdos dentro do espaço escolar, ensinar Libras aos ouvintes e ampliar o vocabulário da língua portuguesa escrita dos alunos surdos, ficou acertado que seria encaminhado um projeto específico para a Secretaria Municipal de Educação para a implantação do Atendimento

Educacional Especializado (AEE), no turno oposto para os alunos surdos, como determinam as diretrizes do Ministério da Educação. Professores e coordenadores se responsabilizaram por construir e encaminhar para a Secretaria Municipal de Educação tal projeto; que necessita também dos intérpretes de Libras e de um espaço físico adequado, que poderia ser a sala de recursos multifuncionais, que a escola ainda não tem.

A Prefeitura municipal de Madre de Deus, realizou em 2008, um concurso para contratar professor especializado em diversas áreas da deficiência, mas não incluiu os intérpretes de sinais, somente professores de Libras, que em tese atuariam nos atendimentos educacionais especializados. Ao serem convocados e não existindo intérpretes de Libras do município, os professores/Libras se dispuseram a ajudar, interpretando dentro da sala de aula, para que os alunos surdos não fossem mais prejudicados. Entretanto, uma lacuna estava aberta e um desrespeito estabelecido, pois essa falha contradiz a lei que diz como deve ser a inclusão de surdos na escola.

Outra estratégia foi formar minicursos de Libras, estando esses sob a responsabilidades dos alunos surdos. O objetivo de ensinar Libras aos ouvintes, apesar de ser fundamental, aconteceu poucas vezes, mas os ouvintes que mais se interessaram passaram a “buscar” os surdos e os professores usuários da Libras para ampliar seu vocabulário na língua. Observamos que o uso social da língua os ajudava cada vez mais a ter autonomia em dialogar com os surdos, destacando-se uma auxiliar de disciplina do turno vespertino.

Para atingir o objetivo de ampliar o vocabulário da língua portuguesa escrita utilizou-se da metodologia em que ao receber um texto escrito em língua portuguesa, os surdos deveriam circular as palavras que eles sabiam o significado e após esse processo o professor usuário de Libras perguntava o que eles entenderam do texto. À medida em que um surdo ia explicando sua compreensão, e o outro surdo questionava essa, por ter entendido diferente, o professor ia mediando a ampliação vocabular por meio de perguntas e de reflexão sobre situações do cotidiano.

Esse processo visa que os alunos surdos passem a fazer uso social da língua portuguesa escrita, conseqüentemente, ampliando seu acesso à estrutura e compreensão dessa língua, construindo uma maior autonomia com relação aos professores na hora de “ler os textos” e também de empregar a língua portuguesa escrita em diversas situações cotidianas, nas quais essa é solicitada: caixas de banco, serviços públicos, etc.

Outra estratégia foi integrar os surdos com os alunos ouvintes que passaram a se interessar pela Libras para que um fosse ensinando ao outro, sua língua.

A pesquisa com os surdos incluídos apresenta um dos pressupostos bastante relevantes quando se pensa sujeitos e educação Sociocomunitária. E acreditamos que as ações acima se mostram um primeiro movimento para alargar a educação e a presença cultural do surdo para além da escola.

Num primeiro momento da pesquisa observou-se, como anteriormente relatado, os surdos em lugares fixos na sala de aula, interações mínimas de sociabilidades comunicativas com seus pares escolares, recebendo instruções conteudistas interpretadas por professores que usavam a Libras. E a interação e a troca de saberes? Como ficam os pressupostos de aprendizagem sócio-interacionista?

Para pensarmos uma educação Sociocomunitária precisamos questionar esses “lugares fixos” e dinamizá-los dentro do espaço escolar, colocar os sujeitos e, contato uns com os outros e na sua pluralidade de vozes e narrativas históricas pessoais e grupais. Antes de visualizar uma cisão entre o “fora” e o “dentro” da escola, precisamos atentar que os sujeitos de dentro são os sujeitos de fora e que seus lugares sociais estão inscritos em sua presença. Isso significa transformar o espaço escolar num grande lugar de encontro com o outro, criando estratégias de diálogos como fundamento para a aprendizagem coletiva.

Em relação a construir redes de diálogo entre a escola e a comunidade, entre elas, a comunidade surda, cerne da perspectiva Sociocomunitária, como destacam Groppo (2013) e Bissoto (2012) foram produzidos, pela comunidade escolar, de maio a dezembro de 2014, cinco movimentos: Projeto IFBA (Instituto Federal de Educação da Bahia), Projeto feira de ciências, Projeto família na escola, Projeto FLICA (Feira Literária Internacional de Cachoeira) e o Projeto Rompendo o Silêncio.

O projeto IFBA, desenvolvido de agosto a dezembro de 2014, foi pensado para estabelecer um objetivo concreto a ser realizado pelos alunos da escola, aqueles que estavam cursando o 8º e 9º anos integrados e aqueles que cursavam o 9º ano, para realizarem processo seletivo numa instituição federal. O objetivo desse projeto era elevar a autoestima dos alunos, vinculando-os a processos de estudos sistematizados e, ao mesmo tempo, constituir novas possibilidades de diálogo para além do interior escolar.

Dentro da escola o projeto foi acolhido por todos os professores, que passaram a estimular os alunos, dando “dicas” para o concurso em sala de aula, resolvendo questões que os alunos traziam e se comprometendo fora do seu horário de trabalho a dar aulas extras e preparatórias aos alunos, principalmente nos dias de sábado.

O processo de inscrição na seleção contou com o apoio dos funcionários da secretaria escolar, que recebiam os alunos, entravam no site da instituição e os ajudavam no processo, já

que os mesmos eram inseguros em relação a várias das questões e procedimentos colocados no site e também devido à pouca experiência com esse tipo de processo burocrático.

Como resultado de todo esse esforço, 34 alunos foram inscritos e um professor se responsabilizou em dar orientações de estudos um a um em seu horário de atividade complementar (AC). Os alunos surdos tiveram orientações principalmente em Redação e Língua portuguesa escrita, feitas por uma professora especialista em Libras (professora regente da escola).

A partir desse ideal se constitui um grupo interno de docentes, discentes e funcionários, que se voltou a integrar educação e sujeitos aprendizes, pois passaram a estudar em grupo e em casa. É mister salientar que os inscritos no projeto IFBA da escola são os que foram classificados com distorção série X idade e que muitos apresentavam baixo envolvimento com os estudos, tendo ainda dificuldades de aprendizagem, como diversas vezes enunciado por seus professores.

Dentro desse projeto aconteceu uma visita técnica ao IFBA e aula de campo da disciplina de História no dia 17/11/2014. A visita técnica foi um marco para esses alunos, que vislumbravam a imensidão arquitetônica do IFBA, seus laboratórios e, segundo eles, “só estuda os brancos aqui”. A aula de campo de História aconteceu no Pelourinho (Salvador/Ba), pelas ruas históricas e casarões antigos, que abrigam diversos museus.

No dia da realização das provas para o IFBA, um ônibus, acompanhado de um auxiliar de disciplina, saiu da escola com destino a Salvador, levando cada aluno ao seu local de realização das provas e depois buscando-os para regressarem à cidade de Madre de Deus. Em conversas de salas dos professores, dentre o contingente de inscritos, havia apenas dois alunos que os professores diziam acreditar na aprovação: entre eles, um era surdo.

Quando saiu o resultado, no mês de janeiro de 2015, uma grande surpresa para a escola e também para o município: 6 alunos aprovados, dentre eles os dois que os professores conjecturavam que seriam aprovados. Uma grande festa para a comunidade e para a cidade, havendo mesmo, por conta disso, um encontro com os alunos e o prefeito da cidade!

A feira de literatura internacional da cidade histórica de Cachoeira/Ba foi também um local de aula de campo aberta da disciplina História, em 30/10/14, que contou com a participação de um guia local, que ficou responsável por contar a história da cidade, dos museus onde os alunos iam e respondia os questionamentos dos alunos.

Os alunos surdos participaram plenamente das atividades, tiraram fotos e conheceram diversas pessoas, ampliando suas possibilidades de autonomia da vida, no sentido de autonomia desenvolvido pela pesquisadora Maria Luísa Bissoto:

[...] autonomia não se desenvolve “naturalmente” no curso do desenvolvimento, mas é apreendida em toda oportunidade para expressar preferências, fazer escolhas, tomar decisões e assumir consequências e responsabilidades que se apresentem nas práticas sociais, desde a primeira infância até a vida adulta (BISSOTO, 2012, p.106).

Esse conceito de autonomia é bastante expressado na fala do líder surdo local, que vê como um grande problema o isolamento social que a família impõe aos surdos, principalmente às mulheres, tendo como resultado uma dependência quase que total da família para resolução de problemas simples para um jovem na idade deles:

Os surdos precisam ir no banco sozinho, pagar suas contas sozinho, poder passear com os amigos e também viajar. Eu mesmo deixei a cidade de Madre de Deus porque não encontrei trabalho, vim morar em Salvador sozinho, pagar minhas contas. Minha família não queria aceitar porque tenho 19 anos, mas com conversar e entendimentos eles aceitaram minha decisão e até apoiam hoje (LS).

A feira de ciências e a família na escola foram eventos em que a comunidade escolar foi convidada a ir à escola, onde participaram de diversas dinâmicas. Na feira de ciências a escola recebeu outras escolas com seus alunos para aprenderem questões da disciplina de ciências e observarem experimentos.

Já com as famílias na escola foram realizadas várias oficinas, entre elas, a oficina de Libras, que os alunos surdos, juntamente com os professores/Libras ofereceram aos pais.

Com o objetivo de estabelecer vínculos entre a escola e a comunidade surda local, que apesar de não ter uma associação de surdos oficializada, conta com uma articulação local, que produz encontros, passeios e bate papos entre os surdos, e que tem a liderança de um surdo jovem, surgiu o projeto Rompendo o Silêncio.

A ideia do “rompendo o silêncio” era proporcionar um momento em que a comunidade surda viesse até a escola e apresentasse sua narrativa histórica, seus dilemas nos processos educativos em escolas inclusivas e quais foram as estratégias que foram usadas para superá-las. Mas, além de tudo, proporcionar um momento em que os alunos surdos fossem protagonistas do saber e do ensinar.

Esses momentos foram bastante importantes para a escola, porque os alunos da sala de aula em que os surdos estudavam fizeram questão de participar, inclusive ajudando na organização do espaço. Surdos do município vieram e palestraram sobre a cultura surda, discutiram a questão da autonomia surda, a história da educação de surdos e aquisição da

linguagem. Professores, coordenadores, auxiliares de disciplina, pessoal da cozinha e da limpeza se fizeram presentes, numa atividade que envolveu toda a comunidade escolar, interna e externa.

Esse movimento de lançar-se para fora da escola, articulando saberes e produzindo novos, funcionou como um grande dispositivo educacional, que envolveu alunos e “comunidades”, constituindo teias de pertencimento.

Um grande exemplo disso é a luta que os surdos estão fazendo para que a escola constitua um espaço permanente para que eles possam envolver a Libras e a língua portuguesa escrita para surdos. Um lugar de articulação política, mas que potencializa a presença da comunidade surda no interior da escola, transformando-a numa trincheira de resistência, bem como também numa ferramenta de auxílio para acessar a surdez e a sua cultura como algo público, aberto e plenamente decodificável para os que nela habitam.

3.3.3 Vendo os feitos (*Somativa*)

Todos os aspectos apresentados anteriormente têm como objetivo colocar uma lupa na positividade de acontecimentos que a escola produz/produziu em contato com a surdez e as problematizações que essa pesquisa veio/vem suscitando.

Essa categoria tem a intenção de realizar um movimento crítico à perspectiva traçada, para poder novamente afirmar essas positivities como existentes e engendradas, e para que sejam potencializadas necessitam de ser agenciadas, melhoradas, exploradas, mas, acima de tudo fortalecidas, para que elas continuem sendo espaços de possibilidades.

Poderia aqui, para ser classificado como um olhar crítico à realidade cotidiana da escola, apresentar uma série de “negativizações” que a escola pública, inclusive essa onde foi desenvolvida a pesquisa, apresenta. E que diversos estudiosos vêm tratando, acertadamente, de discutir e revelar. Mas vou ficar com o encantamento, com a perspectiva, com a crença no devir como uma possibilidade do “ser mais” freireano.

Evidentemente, que para cada ação que descrevi anteriormente, surgiram diversas contradições e (re)afirmações de uma escola “fadada ao fracasso”, principalmente quando se pensa a educação dos sujeitos surdos. Mas para facilitar o processo de reverter essa lógica estarei cunhando as fragilidades da intervenção-investigação como próprias ao movimento dialético de transformação, pois ao se “incomodar” as relações de poder vigentes, também se abre oportunidade para os demais sujeitos manifestarem seu incômodo quanto a tal “provocação”. E a emersão do conflito, do descontentamento, da resistência são constituintes

de uma superação de lógicas de dominação já estabelecidas. Fosse o processo de transformação um “mar de rosas”, provavelmente estaríamos não diante de um movimento de superação, mas de substituição de um modelo de dominação por outro. Isso é, se manteria a dicotomia entre dominados e dominador(es), por mais relevantes e- ao que nos parece, socialmente justas- que sejam as perspectivas postas.

As fragilidades começaram logo quando as leis que normatizam a inclusão dos surdos em escolas de ouvintes não foram respeitadas, como por exemplo, o fato de não existir intérpretes de Libras na escola e nem tampouco a implantação de atendimento educacional especializado para surdos.

Outra fragilidade é o espaço físico interno da escola, que é pequeno para a quantidade de alunos, e que devido a tal “superpopulação” não tem mais biblioteca, nem laboratórios e nem sala de vídeo.

A falta de formação dos professores em Libras também se configura em fragilidade, assim como deslocar todos os alunos “problemas”, com distorção série-idade, incluindo alunos com deficiências diversas, com problemas de aprendizagem e/ou relacionais, para uma única escola; sem haver um projeto político didático para isso. Também são fragilidades ... bem, seguindo-se na mesma linha, seriam incontáveis e já bem descritas na literatura: salas de aula lotadas, barreiras arquitetônicas e atitudinais em relação aos alunos deficientes, bullying...; se explorarmos somente isso.

A força desse trabalho está, nos parece, justamente na oposição à essa leitura, sem desmerecer seu papel de descortinar processos educativos perversos, de potencializar as fortalezas das ações estrategicamente pensadas e conscientemente traçadas para dinamizar processos de aprendizagem coletiva, em que indivíduo e sociedade se integram dialeticamente.

O sujeito deve ser pensado em processo histórico de educabilidade (AZEVEDO, 2009), num processo necessariamente contínuo e autogerido, potencializando que haja trocas simbólicas entre sujeitos, construindo redes que se configuram a partir das táticas pedagógicas, ampliando-as e complexificando-as, também externamente à escola e nas trocas interacionais, sujeito e sociedade.

A maior fortaleza é, portanto, quando alunos e professores tornam-se protagonistas desse processo, por exemplo, quando os alunos surdos tornam-se professores dos ouvintes ao ensinar a língua de sinais; quando os alunos ouvintes tornam-se professores de outros alunos nas feiras de ciência e no encontro com a família.

Outra fortaleza é quando professores se colocam no papel de aprendizes uns com os outros, trocando experiências exitosas na sua dinâmica de ensinar, como o espaço de diálogo para pensar a surdez.

O lançar-se para fora da escola, nos projetos IFBA, FLICA e outros, em que a educação formal vai dialogar com processos educacionais informais ou comunitários, assim como, quando a comunidade vem à escola para pensá-la participativa e conjuntamente, discutindo o que poderia ser o papel da família na escola, e vice-versa. E isso poderia eclodir, se os momentos de encontro entre família e escola não fossem usados para, mais uma vez, o escolar assumir o papel de “dizer a palavra” aos pais e familiares dos alunos. Diferentemente do que aconteceu no projeto “Rompendo O Silêncio”, em que os surdos foram dizer a palavra e ouvir a palavra que professores também trouxeram.

Todas essas ações, inegavelmente pequenas nos acontecimentos diários da unidade escolar, são vistos, contudo, como “projetos”. Ou seja, nascem com um atributo de “coisa passageira”. E se a escola se tornar uma comunidade de *círculos de cultura*? Em que as partes sejam engendradas a dizer a palavra e também ouvi-la? Não mais como pequenos projetos, mas, como filosofia institucional.

Quando estou pensando em *círculos de cultura* de forma mais duradoura do que a simples configuração de “projetos” com seu caráter temporário, faço uma analogia a uma prática que tenho desenvolvido como metodologia para ensinar a disciplina História onde levo objetos que evocam uma temporalidade histórica, como exemplo posso citar uma pedra que traz cópia das pinturas rupestres do sítio arqueológico Lajedo da Soledade (Apodi-RN) que apresento a turma (organizada em semicírculo), e passo a problematizá-la?

- O que é isso? Quem o fez? De onde é? Que tempo histórico? Como viviam seus feitores?

Parece que estou num processo de escuta diagnóstica para engendrar uma lógica científica, mas não é isso o foco principal.

Ao problematizar o objeto mediui processos de interação culturais já que os múltiplos sujeitos que estão ali enunciarão seus lugares perceptivos: uns percebem por um desenho visto, outros pela revista em quadrinhos, outros pelas falas que escutou, outros pelas leituras que fizeram em livros... assim abrem-se para debater, tornando-se ativos, dando respostas e formulando novas perguntas, observando as respostas, intercambiando saberes e construindo novas interpretações a partir da superação dos conflitos de percepção da realidade e da aceitação do Outro, estando em mim, como professor da turma, ser mais um contributo e aprendiz, mediador que visa a sistematização desses saberes em diálogo com o saber científico da disciplina.

Aqui alunos e professores são territórios culturais dos seus múltiplos lugares que foram forjados, sendo assim, os surdos são territórios da cultura surda.

Nessa perspectiva, a disciplina de História poderá ser uma grande ferramenta para engendrar lógicas vinculantes entre sujeitos e comunidade escolar e entre comunidade escolar e sujeitos-aprendizes.

Numa primeira ação a disciplina poderá ampliar e potencializar esses “projetos” para que eles ganhem cada vez mais espaços, sem descartar as oposições e conflitos dentro e fora da escola, para produzir uma única cultura e silenciar as demais.

Favorecer para que sejam desenvolvidas as lentes de leitura e compreensão das diversas culturas que circulam o espaço escolar, tornando-as públicas aos que nela habitam e proporcionando ferramentas para que os alunos possam utilizar o princípio de corte bastidiano para agenciar seu desenvolvimento biopsicossocial dentro das diversas culturas normatizantes.

Reconhecer que a vivência com e entre essas diversas culturas só será possível se a escola sair “de dentro” de suas verdades, numa ação estrategicamente pedagógica para que haja encontro com o outro.

Nesse sentido, quando os alunos surdos e ouvintes forem conhecer e participar da associação de surdos local, ou de outras associações e de conselhos e movimentos sociais, sejam oficiais ou informais, se estará proporcionando a possibilidade de inovar a partir do diálogo, dinamizando os processos culturais, compreendendo que ao evocarmos “cultura”, não podemos naturalizá-la e nem reificá-la, pois, como produto/produtor de historicidade, ela é aberta. E é aberta porque altera o mundo das coisas, mas também altera o intrahumano, sua forma de interpretar e inventar o mundo.

O ensino de História que seja ancorado na busca de fabricação de processos didático-pedagógicos, em que o mais particular do ser humano é fundamental para a representação da diversidade humana, buscará construir documentos históricos que possam conectar sujeito-aluno à comunidade escolar.

Ao registrar os acontecimentos dessas ações internas e externas ao espaço escolar, documentando-o, se fará com que novas formas e possibilidades históricas possam ser gestacionadas; com essas produções favorecendo para que os campos de invisibilidade das positivities da escola sejam materializados em vídeos, fotos e depoimentos.

Com quanto mais força as práticas discursivas e de acontecimentos positivos sejam transformadas em memórias coletivas, instaurando procedimentos do “ser sendo”, mais práticas de ensino centradas na diversidade da coletividade existirão, o que produzirá vínculos

afetivos, de pertencimento e proteção. Sujeito e comunidade são compreendidos aqui como par dialético indissociável, sendo representações e construção histórica-social.

A educação é vista como transformadora do “Eu” individual e do “Eu” coletivo apenas como categorias analíticas, que se baseiam na diversidade e multiplicidade das diferentes formas de existir e de se relacionar.

Ao potencializar os círculos de culturas, que integrem o espaço escolar e o não-escolar acreditamos que a disciplina de História proporcionará o aprofundamento das vinculações simbólicas entre a escola, seus sujeitos internos e externos e favorecerá que o sujeito possa autodeterminar-se dialeticamente com o grupo que convive.

Assim, um ensino de história com a surdez deve dialogar com as narrativas históricas que a comunidade surda vem produzindo, não para fazer juízo do que vale ou não vale adotar, mas para que os sujeitos possam ser agenciadores das suas próprias narrativas históricas, compreendendo as tramas de poder e saber que as articulações políticas produzem mudanças ou permanências.

E mesmo para que, com o amadurecimento do processo de construção dessas subjetividades e culturas, se possa contar também com concepções dos acontecimentos históricos e de sua sistematização, pela ótica da cultura surda. Combinada com a leitura das demais representações incorporadas pelos sujeitos surdos: que também são brancos, negros ou mestiços, homens e mulheres, pobres ou ricos, etc.

Considerações Finais

Um trabalho acadêmico que se propõe a perspectivar uma estratégia de ensino pode, ao primeiro olhar, se configurar como um engendramento diretivo e/ou uma fórmula do que fazer. Por essa razão iniciamos a conclusão para direcionar essa interpretação para o que chamamos de uma possibilidade entre outras, que poderão se estabelecer com essa pesquisa ou a partir dela, em que sujeitos e suas historicidades sejam suportes iniciais para o ensino/aprendizagem, sem realizar cisões entre elas.

O surdo ainda era, e muitas vezes ainda o é, compreendido como o *sujeito kantiano* (HALL, 2003)⁷, puramente racional e que basta fazer a tradução linguística entre a língua portuguesa para a Libras que o surdo “dará conta” de compreender sozinho os conteúdos técnico-científicos. Uma concepção de educação bancária da surdez, que não possibilita ao surdo *ser mais*. O ser surdo, aqui, é a-histórico, sem vida, engendrado em concepções abstratas de sujeitos, impossibilitado de *dizer a palavra*⁸. Num espaço que os deixam sem voz, buscam articulação para se rebelarem, para se encontrarem com seus pares, para poderem viver. O que é o objetivo de grandes movimentos sociais e educacionais, um deles conhecido como Setembro Azul, aqui já citado.

Respondendo sobre a primeira problematização colocada nessa pesquisa, sobre se a escola, localizada em um lugar sem associações de surdos e tendo poucos alunos surdos, se configuraria como um lugar da cultura surda, poderemos afirmar que sim. Os surdos que estão lá são reconhecidos socialmente enquanto surdos e se representam enquanto surdos, tendo marcas sociais da surdez: usam a Libras, procuram estratégias visuais para facilitar sua aprendizagem, dentre outras.

A presença surda, numa escola tradicionalmente de ouvintes, mesmo em um quantitativo tão pequeno, produziu/vem produzindo uma nova marca identitária à escola.

Logicamente, não podemos dizer que a surdez produz em sentido estrito: essas representações não são as mesmas que aquelas forjadas num lugar que só tenham surdos. Mas

⁷ Segundo este autor no iluminismo o sujeito é compreendido na sua divisão binária entre Emoção e Razão, tendo predominância da razão como pressuposto da emancipação humana, podendo ser chamada de “sujeito kantiano” aquele que quanto mais saber científico adquirir mais racional e emancipado se torna.

⁸ O sentido empregado aqui não é somente de manifestar opinião, mas também de defender seus ideais, projetos de vida e perspectivas. Não é somente o ato de evocar um som, um sinal (LIBRAS), mas dispositivos que marcam e defendam um posicionamento político intencional do sujeito.

a constituição de ser “surdo”, assim como da cultura surda, devem ser pensadas sobre a égide da pluralidade, da diversidade, da espacialidade. As culturas surdas são construtos relativos aos contextos em que estão inseridos, alicerçadas por valores, sentimentos, crenças e organização social. Esses contextos são “moldes abertos”, em que os sujeitos também agenciam suas flexibilidades e são agenciados por elas. Sujeitos que se autodeterminam dialeticamente com os grupos com os quais convivem.

Surdos e ouvintes são territórios culturais que transitam pelos espaços físicos e institucionais e que podem se tonarem em potência de trocas culturais num espaço educacional formal quando se compreende que esses espaços físicos recebem múltiplos sujeitos e realidades culturais e precisam de metodologias e estratégias didáticas-pedagógicas que os retirem do silêncio.

Um ensino de história, como o aqui defendido, que seja pautado na perspectiva Sociocomunitária e multicultural, precisa partir desse lugar: reconhecer os surdos locais como sujeitos históricos, marcados e inscritos num discurso histórico na surdez. O não reconhecimento cultural dos sujeitos surdos e suas dinâmicas sociais são entraves aos processos de aprendizagem que defendemos. Que ocorre dialeticamente, num embricamento do individual no coletivo, empoderando-se enquanto sujeitos agentes em um grupo, numa concepção de aprendizagem colaborativa.

Reconhecendo esse “outro” culturalmente fabricado é preciso conhecê-lo, se aproximar, construir estratégias didático-pedagógicas para que haja diálogo respeitoso, um podendo ensinar o outro.

A história da educação de surdos vem revelando o quanto é difícil para os surdos aprenderem a língua portuguesa escrita e não há lugar melhor para eles aprenderem que na escola, com os ouvintes, já que a escrita da língua portuguesa também é uma estratégia de sociabilidade, de fazer dessa língua um construto de uso social.

De igual forma não há lugar melhor para os ouvintes aprenderem a Libras do que no convívio social com os surdos. E não há melhor forma de experimentar historicidades do que no mundo da vivência. Sujeitos se encontram, narram suas trajetórias históricas, suas fantasias e seus desejos.

Entretanto, não podemos ser ingênuos. A História é sistematizada com marcas ideológicas “dos vencedores”, e a escola é um espaço em que os processos pedagógicos devem ser forjados estrategicamente para que a visibilidade disso se potencialize. E Surdos que não sabem ler e escrever e ouvintes que não sabem Libras estão apartados uns dos outros. Distantes de qualquer possibilidade de discutir essas marcas, de exporem suas concepções, de

interagirem para favorecer as oportunidades de outras leituras da constituição da realidade. Sem comunicação, sem interação, sem história um para com o outro.

É preciso aproveitar esse encontro político para que haja desenvolvimento acadêmico, social e principalmente afetivo. E aprendizado de História.

Entraves e jogo de poderes ocorrem o tempo inteiro, mas o ensino de História deve ser sediado na busca de que as culturas que circulam no interior da escola, e fora dela, se tornem “coisa pública”, no sentido de ser codificada e decodificada, interpretada, discutida, acrescida de outras perspectivas, pelos agentes que convivem em determinadas realidades sociais.

Para que isso se concretize é preciso deixar a escola e ir nos lugares que engendram lógicas de sociabilidades diferentes, que no nosso caso podem ser as associações de surdos, proporcionando experiências sociais e práticas-culturais entre os sujeitos. E construir um currículo de História subsidiado no cotidiano, nas relações sociais que ocorrem no presente diário dos alunos.

Surdos e ouvintes estão carentes de conhecer, intervir e produzir realidades com os “outros” e processos político-didáticos diferenciados podem engendrar a transformação dessa situação. É preciso (re)construir os dispositivos que desencadeiam as memórias coletivas, a partir da seleção cultural conjunta, capaz de construir ligaduras sociais e educativas, em vez de separação de corpos.

A “saída” da escola em projetos que são realizados pela escola precisam ser registrados, catalogados e documentados para que sirvam como materiais didáticos para o ensino de história. Mas esses documentos precisam ser produzidos com os alunos para que eles possam, a partir da experiência e do “contato”, analisar e descrever a pluralidade existencial humana. O que também contribui para a transformação de projetos em algo mais do que um momento de mudança “efêmera” nas práticas escolares; efemeridade que compreendemos não esteja nas bases teóricas das diversas “metodologias de projetos”, mas que muitas vezes acabam por assumi-la no cotidiano escolar.

Um ensino que leve em conta os processos de vida dos seus alunos, suas histórias, como ferramenta de instaurar a instrução, seleção e a emancipação, numa relação orgânica, experimental e funcional.

Embora o diálogo proposto do trabalho seja com a disciplina História, por essa ter uma vertente que se aproxima com as problematizações que o trabalho se propôs a realizar, acreditamos que os fundamentos discursivos apresentados funcionem muito mais como princípios a serem utilizados dentro das dinâmicas metodológicas das disciplinas escolares,

em que sejam visualizados os sujeitos surdos e ouvintes, como protagonistas, agenciadores e “conscientemente” construtores da sua biografia.

Referências

- BALANDIER, G. *O Poder em cena*. Brasília: UNB, 1995.
- BASTIDE, R. 1971. *As religiões africanas no Brasil* [1956]. São Paulo: Pioneira.
- BERNHARDT, V. Assessing Perceptions: Using education for the future questionnaires. *Education for the future*, 2012. Disponível em http://eff.csuchico.edu/downloads/EFF_AssessQs.pdf acesso em 14 dez 2014.
- BISSOTO, M.L. Um Caminho para a Autonomia. In: _____, MIRANDA, A. C. Educação Sociocomunitária: tecendo saberes. (organizadores). Campinas, SP: Editora Alínia, 2012.
- BLOCH, M. *Apologia da história ou o ofício de Historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 160p.
- BRUNI, J. C. O Sujeito em Foucault. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, São Paulo, 1989.
- BOAS, F. As limitações do método comparativo da antropologia. In: *Antropologia cultural*. Trad. Celso Castro. 5 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. Espaço social e poder simbólico. In: _____. *Coisas ditas*. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1992. p. 149-168.
- BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação dos surdos – ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, (1999).
- BURKE, P. *A escrita da história – novas perspectivas*. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1992.
- CAMPELLO, A. R. e S. Aspectos da visualidade na educação de Surdos. Tese de Doutorado (Educação). Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.
- CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR.
- CANDAUI, V. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: _____. (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

- CERRI, L. F. *Didática da História: uma leitura teórica sobre a história na prática*, 2010. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/viewFile/2380/1875>. Acessado em 14/04/2013.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- COSTA, J. P. B. *A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010.
- CUCHE, D. *O Conceito de cultura nas ciências sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.
- DORZIAT, A. Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental, Deficiência Auditiva* (Vol. I, pp. 299-308). Brasília: Secretaria de Educação Especial -MEC. 1997
- DURKHEIM, E. *As formas elementares da vida religiosa*. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).
- ELIAS, N. *O Processo civilizador: Uma história dos Costumes*. vol. I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- FERNANDES, E.; CORREIA, C.. Bilinguismo e Surdez: A evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In FERNANDES, E. (organizadora). *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- FOUCAULT, Michel, 1926-1984. *As palavras e as coisas : uma arqueologia das ciências humanas / Michel Foucault ; tradução Salma Tannus Muchail. — 8ª ed. — São Paulo : Martins Fontes, 1999. — (Coleção tópicos)*
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004, 42.ª edição
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Guanabara, RJ: Koogan, 1989.
- GESSER, A. *LIBRAS: Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- GROPPO, L. A. *Sociologia da educação Sociocomunitária: ensaio sobre o campo das práticas socioeducativas e a educação não formal*. Holambra, SP: Editora, 2013.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- LAPLANTINE, F. *Aprender antropologia*. 8 ed. Trad. Marie-Agnés chauvel. Editora Brasiliense, SP, 1994.
- LARAIA, R. de B. *Cultura: um conceito antropológico*. 21º ed. Zahar: Rio de Janeiro, 2007.
- LEE, P. *Em direção a um conceito de literacia histórica*. Educar, Curitiba, , 2006. p.131 – 149.

- LE GOFF, J. História e memória / Jacques Le Goff. tradução Bernardo Leitão... [et al.] Campians, Editora da UNICAMP, 1990. [1924]
- LIPOVETSKY, G. *Os tempos hipermodernos*. Tradução: Mário Vilela. São Paulo: Barcarola, 2004.
- MALINOWSKI, B. Objetivo, método e alcance desta pesquisa. In: GUIMARÃES, A. Z. (org.). *Desvendando as máscaras sociais*. 2 a ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, s/d.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez. Tradução de Bedel Orofino Schaeffe.
- NADAI, E. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 99-116, set. 1985/fev.1986.
- PESAVENTO, Sandra Jathay. História e História Cultural. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. [na BCE: 930.85 P472h 2. ed.]
- PERLIN, G.T.T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- QUIJANO, Anibal. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina." *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Ed. Edgardo Lander. Buenos Aires: CLACSO, 2000. 201-46. Print.
- REBOUÇAS, Larissa Silva. A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina língua brasileira de sinais (LIBRAS) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005 / Programa de pós graduação em Educação da UFBA. – 2009
- ROCHA, H. A. B. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de História, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a07v3060.pdf> acessado em 20/08/2013.
- RODRIGUES, J.H. *Vida e história*. São Paulo: Perspectiva. 1986.
- SÁ, N. R. L. de. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: INEP, 2004.
- SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóric as. *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol.26, n.91, pp. 565-582. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200013>.
- SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In SANTOS, B.S.; MENESES, M. P.(orgs). *Epistemologias do sul*. Portugal: Edições Almedina, 2010. p. 23-72.
- STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.) *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 2004 (vol.1), 2005.

- SILVA, T.T. O adeus às metanarrativas educacionais. In ____ (org.) O sujeito da educação. *Estudos foucaultianos*. p. 247-258, 1999.
- SKLIAR, C. B. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SOUZA, R. M. *Que palavra que te falta? Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.
- TOLEDO, M. A. L. T. Ensino de História: a história ensinada sob o império da memória: questões de história da disciplina. *História*, São Paulo, 23 (1-2), 2004.
- VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Tradução de Luis Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n.23, maio/ago, 2003. p. 5-15.
- VIEIRA, R. L. A relação entre o documento e o conhecimento histórico. *Mimesis*, Bauru, v. 20, n. 1, p. 147-155, 1999.

ALEX SANDRELANIO DOS SANTOS
PEREIRA

MEMORIAL

SALVADOR-BA

ALEX SANDRELANIO DOS SANTOS PEREIRA

MEMORIAL

Regressar aos tempos memoráveis da minha transição no mundo, para definir os múltiplos fatores que me produziram num corpo estruturado para pensar, refletir, agir, parar, locomover, habitar a dúvida, encontrar as soluções e lançando-as para os mares das incertezas, parece ser um método construtivo de relativa facilidade. Mas quais seriam os marcadores históricos dessa autobiografia?

Começo no final e volto ao passado em regressão ou início a contagem cronológica progressiva?

A ênfase dada será na parte estrutural ou na condição histórica de sujeito-produtor?

Afinal de contas como assumi o papel de educador público?

Essas problemáticas serão a tônica trilhada para também demarcar um posicionamento epistemológico na construção da narrativa histórica.

No decorrer dessa narrativa começarei por categorias analíticas, que desenvolverão uma linha tempo-espaço de ordem gradativa, em todas elas sendo possível ao leitor pensar no sujeito-ator em quaisquer categorias que ele adentre.

A primeira categoria analítica será a **Cidade-roça**, que se estabeleceu logo no princípio da minha compreensão do/no mundo.

A segunda categoria será a formação **Lar-rua**, que desenvolveu um papel importantíssimo na formação da minha subjetividade, que se apresentará em alguns tópicos constitutivos, tendo como foco a Igreja, a EBEC e o Trabalho.

A terceira categoria será a formação **Escolar-universidade**, que me diplomou a poder exercer o papel de professor.

A quarta e última categoria será uma abordagem **Integrativa-presença**, que envolva as três outras categorias me produzindo e sendo produzida por minhas implicações subjetivas.

Cidade-roça

Sou nascido em 17/03/1979, plena ditadura militar, numa cidade ao norte do Estado da Bahia, mas precisamente na cidade de Juazeiro, uma das cidades mais belas que o rio São Francisco ajudou a formar.

Essa “ajuda” não se dá de forma homogênea como somos ensinados nos livros de Geografia ao relatar os benefícios que as águas do “Velho Chico” proporcionaram ao desenvolvimento, pois bem cedo tive que conviver com a falta de água e a labutar para sobreviver num solo marcado pela ausência de chuva.

Nasci na cidade, mas, aos seis anos, fui morar na roça que minha avó materna comprou, que ficava a uns 12 km das margens do rio; não tinha água encanada, nem energia elétrica e tínhamos que viver a mercê das condições climáticas de uma região Semiárida, mais precisamente no centro do Polígono das secas, que é marcada pela sua aridez.

O cotidiano era basicamente acordar às 05:00h da manhã, quando o sol anunciava o novo dia, e cada um desenvolvia sua atividade, que no meu caso, uma criança de 06 anos de idade, era colocar água e jogar milho para as galinhas e patos que criávamos.

Eu tinha uma latinha que era proporcional ao peso que poderia carregar para ir buscar essa água num açude pequeno, que havia na roça, construído por um político da cidade que minha avó conhecia em razão de ter sido “cafeteira da prefeitura por 35 anos” como ela se orgulhava de dizer ao relatar sobre sua aposentadoria.

Ao findar essa minha obrigação diária e ter tomado o café-da-manhã, estava “livre” para exercer uma atividade muito apreciada por crianças nesta mesma condição social de sobrevivência: “Passarinhar”, era como a chamávamos.

Todo mês, ao ir na “rua”⁹ receber a sua aposentadoria, minha avó comprava uma baladeira¹⁰, que é uma espécie de arma feita com um pedaço de galho de árvore em formato de V, composto de uma borracha e um pedaço de couro para colocar a pedra, proporcionando uma alegria muito grande a ponto de ficar sentado na porteira, logo após o almoço, esperando ela apontar no final da estrada de terra, sinal que fazia eu correr para encontrá-la, ajudá-la a trazer as compras e receber a bendita baladeira.

Com essa baladeira eu saía para caçar passarinhos, a princípio atividade que fazia sozinho, mas que logo depois passou a ser feita junto com meus irmãos mais velhos, que tinham vindo morar também junto conosco na roça, pois meu pai havia sido dispensado do trabalho em razão do alcoolismo¹¹, perdendo assim o direito de morar na vila militar e todos passaram a morar na roça.

⁹ Esse termo era comumente usado para designar a ida ao centro comercial da cidade.

¹⁰ Outras variações para esse instrumento são estilingue e badogue.

¹¹ O alcoolismo será uma marca irreversível tanto para meu pai quanto para minha mãe.

Saíamos pela manhã, logo após o café, e adentrávamos a Caatinga em busca dos passarinhos, pequenos animais, frutos, raízes de plantas e até folhas dos umbuzeiros¹² e sua raiz como fonte de saciar nossa sede. O tempo era marcado em nós pelo movimento do sol, que ao se aproximar do “meio-do-céu”, marcava a hora de voltarmos para casa, pois o almoço, nossa principal refeição do dia, estava para ser servido.

Passado um pequeno intervalo de descanso pós-almoço, pegávamos um punhado de farinha e açúcar, misturávamos e colocávamos em um pequeno saco amarrado na cintura e regressávamos a Caatinga. Na hora da fome era só comer essa mistura!

Nossos vizinhos mais próximos ficavam a uns 2 km e encontrávamos com seus filhos, também de idade igual a nossa, nesta atividade de passarinhar.

Ao cair da tarde era o aviso de retornar, tomar banho, jantar (que era realizado antes do anoitecer) e sentarmos na porta de casa para ouvirmos os contos que os adultos relatavam, que iam desde lendas locais às soluções encontradas para seus problemas diários, tudo regado à luz da pequena fogueira, da lua, das estrelas e das risadas que dávamos antes de entrarmos para dormir. Mas nunca sem antes rezarmos o pai nosso, costume a que éramos obrigados por minha avó.

Tínhamos também uma casa no centro da cidade, com um ponto comercial, que se chamava “pontinho do Vivaldo”¹³, que estava alugado para uma mesma pessoa desde a morte do meu avô e que foi o motivo do retorno a cidade, pois, depois de pouco mais de 19 anos de alugado, o inquilino não quis entregar o imóvel, alegando uso capião, o que fez a minha avó procurar uma advogada renomada na cidade. Para pagar seus honorários, teve que vender a roça.

Fomos morar em uma casa que ficava no bairro Juazeiro III, uns 5 km do centro da cidade, eu agora tinha nove anos e me confrontei com uma nova forma de lidar com a vida: muitos vizinhos, luz elétrica, não havia atividade ao amanhecer para mim, a obrigatoriedade de ir à escola, etc.

A relação cidade e roça sempre existiram para mim, pois apesar de morar na roça meus tios maternos e toda minha família paterna morava na cidade e alguma vez ia passar dias com eles, principalmente quando minha avó adoecia, necessitando de cuidados

¹² Árvore do sertão nordestino que tem um fruto muito apreciado, mas que contém uma raiz que acumula água para resistir ao longo tempo de estiagem e que, ao rancá-la para beber sua água acabou de decretar a sua morte.

¹³ Ponto comercial bastante conhecido na cidade, chegando a ser um ponto de referência, que foi construído pelo meu avô materno Vivaldo Lins dos Santos na década de 40, ponto de encontro de caminhoneiros pois fica nas margens da BR 407.

hospitalares. Entretanto, via na roça liberdade e autonomia, e na cidade ficava “preso”, também por conta da idade.

Lar-rua

Um marca do modo de vida da roça que engendrou nossa forma de habitar a cidade, diferentemente de outras crianças do bairro, foi a nossa autonomia de sair de casa.

No meu caso específico, recebi a obrigação de levar o almoço da minha tia, que estagiava num hospital no centro da cidade e, portanto, fui matriculado no turno vespertino perto de onde ela morava, ou seja, de segunda a sábado eu levava seu almoço, ia para a escola e retornava para casa, sendo que esse percurso era realizado de ônibus, o qual eu não pagava porque passava por debaixo da catraca.

Passei a me movimentar pela cidade, aprendendo a controlar o tempo que o ônibus passava para não atrasar e nem chegar muito tarde em casa, a me preocupar com o trânsito intenso, com pessoas diferentes, mediado pelo temor de que as pessoas pudessem nos fazer mal, o que as narrativas contadas em casa me fizeram compreender que existia.

O acordar cedo continuava a existir, agora sem sentido algum, pois não havia o que fazer, o que me levava cedo pelas andanças pelo bairro em busca de brincar, possibilitando entrar em contatos com uma pluralidade de outros sujeitos e instituições.

Igreja

Uma das primeiras instituições com que estabeleci relações foi com a Igreja Católica, motivada pelo pensamento religioso cristão convívio desde cedo em casa, apesar de minha avó não frequentar a missa católica, ela nos obrigou a ter contato com elementos constitutivos da sua fé.

Como fui estudar em uma escola paroquial, que ficava próxima da Igreja São Cosme e São Damião, passei a me deslocar do meu bairro em direção ao centro também aos domingos pela manhã, para poder participar da missa dominical e das aulas de catecismo.

Chegava antes do início da missa, que começava às 7h, para poder ajudar a acender as velas e realizar pequenos mandados que me solicitassem, como por exemplo, colocar os folhetos com o cronograma litúrgico na porta de entrada da igreja. Logo após o fim da missa, ia para a classe do catecismo, que se iniciava às 9h.

Nessa relação de intensa participação com a igreja católica pude conhecer diversas pessoas adultas, que com compaixão, passaram a se candidatar a serem meus padrinhos, pois apesar dos meus 09 anos de idade, ainda não tinha sido batizado.

O desejo de participar de toda parte litúrgica da fé cristã me conduzia a tomar decisões importantes para mim, como exemplo, a escolha dos meus padrinhos e marcar o meu batismo, que foi realizado 09 meses depois de iniciar minha trajetória nesta igreja.

As aulas do catecismo eram relativamente fáceis, principalmente porque as estratégias pedagógicas de ensino eram baseadas nas aulas expositivas, que mesmo eu não sabendo ler e nem escrever ainda, era avaliado em formas de perguntas, o que fazia com que eu fosse adquirindo uma boa memorização, estratégia utilizada fortemente no meu processo educativo tardio.

Passado dois anos de participação ativa e com raríssima falta nas aulas de catecismo, inclusive muito elogiado em razão do meu compromisso, estava aproximando-me das escolhas daqueles que iam participar da Primeira Comunhão, sendo que o critério definidor seria o bom êxito das aulas de catecismo. Eu já me preparava mentalmente para tal feito, mas, para minha tristeza e decepção, não fui escolhido.

Analisando a situação na época e vendo a lista dos amigos escolhidos, inclusive filhos e parentes de professores do catecismo, me revolttei, culpando primeiramente os meus familiares por não estarem lá para me defender e depois pela injustiça que cometida, pois muitos dos que estavam na lista não vinham por vontade própria, e os que vinham, chegavam atrasados nas aulas, pois a missa nem frequentavam.

Essa compreensão me fez tomar uma decisão importante: não vou mais participar dessa igreja!

EBEC

Menos de um mês sem ir à igreja Cosme e Damião, ainda em conflito interno por ter abandonado a Deus (era assim que estava entendendo), chega uma amiga-vizinha, da minha mesma idade, me convidando para participar da EBEC¹⁴, que dizia ela ser um momento muito bom porque tinha brincadeira, lanche e muitas crianças da nossa idade. Como gostei da

¹⁴ EBEC: Escola Bíblica Evangelizadora de Criança. Um dos trabalhos missionários que consolidaram a Igreja Batista Regular da Esperança em Juazeiro-Ba, tendo como foco de atendimento crianças até os 14 anos e suas idealizadoras “tia Ruth e tia Cláudia” como todos nós chamávamos as duas missionárias.

proposta e também era disposto a participar do que me chamavam para fazer, combinamos a hora e, na sexta-feira à noite, fomos.

Era um trabalho diferenciado que aliava aprendizagens e entretenimentos: música, teatro, conto histórico bíblico, perguntas e respostas, brincadeiras diversas ao final.

Essa primeira experiência me fez desejar o próximo encontro e o próximo: Estava matriculado!¹⁵

A EBEC foi um marco de aprendizagem na minha vida muito importante, pois havia um desejo de ir, de participar plenamente, de aprender. Depois porque estrutura uma metodologia bastante complexa de ensinar a palavra de Deus, tendo uma democratização da leitura e interpretação, embora tivéssemos uma hermenêutica preestabelecida.

Eu fui passando rapidamente pelas etapas e atividades (em casa lia e estudava tudo que se relacionava a EBEC), pois objetivava “vencer” e ganhar meu troféu. Paralelamente a isso fui me envolvendo em todas as atividades da igreja, me tornei membro e apoiei diversos outros trabalhos, entre eles, o início do trabalho com surdos, no qual tive contato com a cultura e a língua de sinais.

Meu comportamento, no entanto, ainda era fora dos padrões desejados. Era uma criança e depois adolescente que não conseguia ficar “parado” por mais de 10 minutos, mesmo que a atividade fosse envolvente. Brincava, conversava e questionava o tempo todo.

Essa dificuldade em sentar e esperar era um dilema, para o qual eu tentava pedir ajuda a Deus. Em orações constantes pedia para ser um ser mais tranquilo, mais paciente, mais lento, menos “político”. Pedia para deixar as “coisas para lá”.

Melhorava um pouco nessa minha investida, mas logo não conseguiria manter nesse autocontrole racional de fazer algo que o grupo esperava de mim.

De um lado encontrei na EBEC todas as condições materiais de progredir nos estudos, tendo professores dedicados, amorosos, potencializadores, eu acabava participando de tudo que me solicitavam. Um exemplo ilustrativo disso era a encenação teatral, que eram personagens da história bíblica, e eu ficava com o papel principal pela capacidade de elaboração de falas, que eram aceitas pelos autores do texto.

Por outro lado, a tentativa de padronizar meu comportamento com os demais alunos era um problema externo, que instaurava internamente dúvidas e incertezas, que me acompanharam por muito tempo.

¹⁵ Três vezes consecutivas indo a EBEC gerava uma matrícula e você recebia um pequeno diário de etapas e atividades que ocorriam de ordem crescente, fazendo que, ao final de todo o curso anual e cumprindo todas as etapas e suas respectivas atividades, você era premiado com um troféu, num cerimonial muito sofisticado para nossos padrões.

Um fator determinante na minha trajetória até o final dessa fase, ou seja, quando completei meus 14 anos, foi o EBEC ser o lugar onde eu podia realizar projeções em função de receber muitos incentivos, tanto orais quanto visuais, em relação à minha pessoa.

Aos 14 anos eu conseguir realizar todas as etapas e atividades previstas para realizar em um ano em apenas um semestre, o que me conduziu ao papel de professor-júnior, tendo como resultado eu ser premiado nas duas modalidades: aluno-professor!

Trabalho

A relação com o trabalho iniciou-se na roça, quando tinha obrigações regulares e com horários definidos para acontecer, e, embora não recebesse dinheiro, tinha uma lógica determinante e de responsabilidade.

O bairro em que fomos morar era vizinho ao Mercado Produtor de Juazeiro e logo, entre minhas andanças, passei a conhecer as mercadorias do mercado, inclusive pegando frutas que eram descartadas por terem alguma mancha ou furo, percebendo o potencial de ganho que ali poderia me fornecer.

Como era pequeno, magrelo e aparentemente desnutrido (os adultos costumavam me dizer isso), chamei meu irmão mais velho para me ajudar a carregar as mercadorias dos clientes até suas residências ou veículos estacionados próximos à feira.

O trabalho era dividido da seguinte forma: eu ia até o potencial cliente, perguntava se ele ia precisar de carro e apontava para meu irmão que ficava um pouco afastado com um carrinho de mão, aceitando, eu e meu irmão íamos colocando no carrinho e ele carregava até o seu destino. O dinheiro era dividido entre mim, ele e minha avó.

Na verdade quase todo dinheiro ficava em casa, pois minha avó passou a vender pik-nik¹⁶, o qual passávamos a semana comprando fiado e pagávamos na terça-feira, dia que trabalhávamos no Mercado do produtor.

Nos outros dias passei a vender macaúba¹⁷ para poder aumentar a minha renda, mas que acabava mesmo era garantindo que eu consumisse a própria macaúba de graça!

Outros pequenos serviços que fazia iam de lavar carro a pegar fila em agências bancárias.

Aos 17 anos, já cursando o primeiro ano do segundo grau, tomei a decisão de ir morar em Brasília a convite de trabalho, o que se tornou uma das piores decisões que tomei: lá não

¹⁶ Pik-nik é o nome dado a geladinho em Juazeiro-Ba e é o mesmo que dindim em Petrolina.

¹⁷ Macaúba é um fruto de uma palmeira muito conhecida na região seca do nordeste.

havia tempo de continuar os estudos (saía às 2h da madrugada, ia para a CEASA de Brasília vender melões, que vinham do RN, depois ia para a Feira do Atacado da Ceilândia, onde tinha o box do proprietário para descarregar o caminhão de melão e finalizava indo à agência bancária para depositar o dinheiro arrecadado, chegando em casa por volta das 17h). Me sentia desrespeitado e sobre constantes ameaças de ser roubado. Mesmo com a dificuldade da falta de tempo resolvi matricular-me em uma escola em Taguatinga-DF.

Os entraves encontrados para continuar a estudar e as constantes discussões que travei com o proprietário do negócio, para garantir que eu pudesse estudar, me fizeram retornar a Juazeiro em três meses, após ter sido dispensado.

Ao regressar me sentia obrigado a trabalhar e fui ser carregador de caminhão de coco, um trabalho muito pesado, que me dava câimbras até no maxilar quando ia comer.

No terceiro ano fui estagiar em uma empresa de contabilidade, a ETECOL, pois fazia curso técnico em contabilidade, sabia que não ia receber, mas optei por ser essa empresa considerada a melhor da região e a indicação foi feita ao aluno de melhor nota no curso.

Lá estagiei por dois meses seguidos em razão de eu ter optado em realizar 8h diárias de segunda a sexta, descobrir que existia faculdade, pois até então tinha a crença que era meu último ano de estudo e me formaria.

Essa tomada de consciência se deu porque os filhos gêmeos do proprietário trabalhavam lá também, um deles realizando o lançamento fiscal e meu estágio se limitava a apenas carimbar os códigos e passar para ele. Como somos da mesma idade, logo nos tornamos amigos, e a conversarmos muito e os estudos era uma das temáticas. Ele cursava o ensino superior de Contabilidade e eu indagava como era e quais os processos para também eu poder fazer esse curso.

No final do estágio esperava que me chamassem para trabalhar com eles, nem que fosse para ser auxiliar, mas, infelizmente, não aconteceu.

Um mês depois o office-boy saiu e eles me chamaram para trabalhar e fui por necessidade mesmo, pois sabia que não iam me dar nenhuma oportunidade maior que isso.

Finalizando meu ensino médio, sem recurso para nem pagar as inscrições dos vestibulares, decidir migrar para a capital da Bahia, Salvador.

Em Salvador fui contratado para trabalhar num restaurante no Pelourinho, realizando dois turnos e recebendo apenas por um, tendo como justificativa que eu não tinha experiência na função- caixa. Mas, passando-se oito meses, nem a carteira assinada eu tinha, daí resolvi sair do emprego e estudar para tentar vestibular para cursar História.

A decisão em fazer um curso superior em História foi em razão de uma conversa que tive com um cliente norte americano, professor de História da Universidade de Boston, que versou sobre o racismo no Brasil.

Ao solicitar a demissão, passei a estudar, fui selecionado no curso de História da UERN (cidade aonde vinham os melões vendidos em Brasília) e fui morar lá.

Iniciei meu trabalho como professor de escola pública ao ensinar a disciplina Ciências, como estagiário da secretaria estadual do Rio Grande do Norte, onde passava mais de seis meses sem receber.

Passei a trabalhar como voluntário junto ao ensino especial, atendendo alunos surdos com a disciplina História.

Nessas minhas trajetórias de trabalho decidi que não iria me dedicar ao trabalho docente em instituições particulares, pois tinha a crença do retorno à minha classe social, das indagações compreensivas que tinha e da carência que temos em referenciais sociais.

Essa compreensão me ajudou a me empenhar em estudar para um concurso público na minha área, docência de História.

Antes de concluir o curso realizei um concurso público na cidade de Salvador e fui aprovado e, antes de colar grau, fui convocado para o cargo.

Ao chegar à cidade para entregar a documentação vi no noticiário local que era último dia de inscrição para Camaçari, fiz e também tive êxito.

Comecei a lecionar em abril de 2004 na prefeitura de Salvador-Ba, em julho desse mesmo ano fui atuar junto a alunos surdos e em fevereiro de 2005 iniciei na prefeitura de Camaçari.

Depois fiz seleção para tutor de uma Especialização da UNEB, em 2010, e fui selecionado, concluindo minhas atividades em 2011.

Realizei concurso em Madre de Deus-BA, pedi exoneração de Camaçari, e fui para Madre de Deus.

Atualmente atuo na cidade de Salvador como professor de História para alunos surdos e na cidade de Madre de Deus.

Escolar-universidade

Nessa categoria analítica vou privilegiar a ordem cronológica e processos gradativos de seriação e titulação, chamando a atenção ao leitor que as leituras anteriores dialogam e complementam essa parte.

Iniciei meu processo formal de estudo quando vim morar na cidade, sendo obrigado a matricular-me na 1ª série do ensino fundamental I, aos 09 anos de idade, numa escola paroquial que se chama “Nossa Senhora das Grotas”.

Como não passei pela turma do “prezinho”, como era chamada a turma das crianças que ingressavam aos 07 anos no ensino público da cidade e nem tão pouco passei pela alfabetização, não sabia nem as vogais e suas sequências. Lembro que isso era motivo de muitos risos entre meus amigos de turma, que foi resolvido ao me matricular para tomar aula de banca¹⁸.

A banca que eu frequentava era no mesmo bairro que morava, vizinha de muro com minha residência, que tinha métodos rigorosos, inclusive com o uso da palmatória, que no meu caso específico foi muito bem aproveitado.

Lá aprendi a ler, a escrever e a realizar as quatro operações em dois anos, conjuntamente com outras ações escolares e não escolares.

A primeira série foi um marco em minha vida, principalmente porque não conseguia ficar parado e sentado para realizar as atividades, atrapalhando a dinâmica da turma e incomodando a professora Geraldina¹⁹, tive dificuldade nas matérias escolares fazendo recuperação no final do ano, mas fui aprovado.

A professora Geraldina me marcou por tamanho carinho que eu hoje a classificaria como uso da *Pedagogia do amor* (ALVES 2005).

As séries posteriores, apesar de inúmeras vezes minha mãe²⁰ ter ido à escola em razão do meu comportamento, foram fáceis e havia me tornado um dos alunos com maiores notas da turma, perdurando até a última série dessa escola, que funcionava apenas com o ensino fundamental (Fundamental I).

O Ginásio teria que ser feito em outra unidade escolar e, como na cidade havia um consenso em qual seria a melhor escola para estudar em Juazeiro, procurei essa escola antecipadamente, em razão que a matrícula se dava por uma concorrência desleal e não criteriosa. Pedi a uma professora do Catecismo, do qual havia feito parte a três anos atrás, e que era professora desse colégio, para me ajudar.

¹⁸ A banca era uma espécie de reforço escolar muito comum usado no nordeste.

¹⁹ Nessa narrativa autobiográfica, que optei em não usar nomes de pessoas para sinalizar o contexto Sócio comunitário e não personalísticos, será o único nome a ser mencionado. Finalizando a minha faculdade visitei a escola e presenteei a professora com o livro de Rubens Alves “Pedagogia do Amor”

²⁰ Alto temor que tinha da minha avó me conduzia, estrategicamente, a levar as solicitações de diálogo entre a escola e a minha família para minha mãe, pois era mais facilmente convencida, não praticava castigos físicos e, principalmente, nada contava a minha avó.

Aos 13 anos de idade fui cursar a 5ª na escola pública mais conceituada da cidade e que tinha média sete, um orgulho que dizíamos aos quatro cantos da cidade: a Escola Municipal Paulo VI.

Nessa idade não permitiam mais que eu passasse por debaixo da catraca do ônibus, o que me conduziu a intensificar minhas relações de trabalho.

Um ano depois estava na 6ª série, mas com um problema interno a resolver²¹, passei a frequentar as aulas de todos os esportes que a escola oferecia²², inclusive nos horários de aulas, tendo vários problemas, além do comportamental, que me fizeram ir para várias recuperações finais e ser aprovado pelo Conselho Escolar na disciplina Matemática.

Fiz a 7ª série nesta escola e decidi²³ ir morar em Salvador com minha tia, aos 16 anos. Cheguei a me matricular na Escola Estadual Garrastazu Médici, mas frequentei um mês e retornei a Juazeiro, por não encontrar emprego.

Tentei retornar à mesma escola e a direção não permitiu alegando falta de vaga, me forçando a ir estudar na escola que era considerada a pior da cidade na época: Escola Estadual Rui Barbosa.

A Escola Estadual Rui Barbosa tinha vaga de sobra em razão desse conceito social, mas que logo após a vinda de um diretor, que era um militar famoso na cidade, passou a ter ordem e disciplina.

Cursei a 8ª série, participei de gincanas culturais na escola, das aulas de futebol, de basquete e de vôlei, que eram organizados por nós, alunos. Tornei-me representante de turma.

O comportamento ainda não era o desejável, mas começou a melhorar quando iniciei a namorar na escola.

Passei para o 1º ano do ensino médio, um feito para toda a história da minha família, e fui estudar à noite em razão da necessidade de trabalhar.

O diretor, muito empenhado em melhorar a escola, conseguiu, junto à secretaria estadual de educação da Bahia, trazer dois cursos técnicos: Técnico em Administração e Técnico em Contabilidade.

Realizou avaliação interna com os cinco 1º anos para escolher as duas turmas técnicas e eu fui selecionado para a de contabilidade, que desejava fazer.

²¹ Estava convencido que meus irmãos sabiam jogar futebol bem e eu não sabia fazer esporte algum com habilidade, apesar de jogar tudo que aparecia.

²² Fiz Basquete, Handball, Futsal e Vôlei, mas me destaquei mesmo foi no vôlei.

²³ A partir dos 13 anos era comum ouvir em casa: “vá se virar”, “você já é homem”, “vá trabalhar” e “você tem pai e tem mãe”, o que possibilitava você ir tomando decisões e sendo responsáveis por ela.

No final do primeiro ano, os três alunos com as maiores notas de Técnico em Contabilidade foram chamados para fazer um teste no Banco do Nordeste da cidade, embora eu tenha sido convocado, resolvi aceitar a proposta de ir trabalhar no Distrito Federal.

Em Brasília, ainda com 17 anos, me matriculei numa escola no bairro M, norte da cidade de Taguatinga-DF e que ficava numa região considerada perigosa.

Essa problemática escolar, aliada à exploração no trabalho com minhas investidas em melhorar de vida, conduziram ao meu desligamento e me fizeram retornar a Juazeiro-BA e ir estudar em outra escola: Escola Estadual Lomanto Júnior.

Fazendo o 2º do ensino técnico em contabilidade, aos 18 anos, soube de uma proposta de supletivo que era apenas de fazer as provas, mas que precisava passar a noite inteira para conseguir matricular e realizar as provas. E lá fui eu!

Em quatro meses consegui realizar as provas, tendo duas tentativas em Física, e retirar o certificado de ensino médio, sem saber mesmo a sua serventia, mas decidi continuar no curso de técnico em contabilidade até o final, pois só assim estaria formado.

Terminei o curso técnico em contabilidade em 1998, aos 19 anos, e não tive dinheiro para inscrição no vestibular deste ano, resolvi tentar a “sorte” em Salvador.

Passei quase um ano em Salvador, resolvi fazer vestibular para o curso de História, decidindo tentar na UFBA e na UERN²⁴.

Na UFBA fui desclassificado ao zerar a disciplina de Física e na UERN fui aprovado em 21º.

Cursei Licenciatura de História em quatro anos, participando da vida acadêmica, política estudantil, de investigação científica.

Fiz parte do centro acadêmico, do grupo fundador do núcleo de Arqueologia da Universidade, cursei disciplinas que não estavam na minha grade curricular, de diversos cursos acadêmicos e de extensão da Universidade e fiz trabalhos voluntários, tanto na CEM²⁵, onde fui diretor de esporte e depois de disciplina, quanto junto a Secretaria de educação Especial do Rio Grande do Norte, junto com alunos surdos.

No grupo de Arqueologia pude conhecer quase todos os municípios com potencialidade arqueológicas do RN quando íamos catalogar as pinturas rupestres e no grupo

²⁴ A UERN foi escolhida por dois motivos: primeiro porque morava na cidade de Mossoró-RN uma família, que considero e sou considerado como membro, da Igreja Batista Esperança que realizaram todo procedimento de inscrição e segundo porque o curso de História continha disciplina de Arqueologia, descobri numa revista Veja que classificava as universidades em estrelas, que sou apaixonado até hoje.

²⁵ Casa dos estudantes de Mossoró-RN. Uma instituição criada pelo governo estadual para alunos secundaristas mas que recebia universitário já que a UERN não tinha residência para estudantes.

de pesquisa de Educação da Faculdade de Educação da UERN pude constatar a precariedade e as diferentes formas das escolas em lidar com isso.

Ao terminar a Licenciatura em História estava incomodado com a formação que privilegiava apenas a estrutura social e não o sujeito, passando a desejar buscar uma formação que me possibilitasse pensar o sujeito e sua subjetividade.

Assim que cheguei à Salvador, em 2004, procurei informações sobre cursos na área de Psicologia²⁶, mas que se aproximassem da corrente mais materialista, decidindo fazer a minha especialização em Neuropsicologia.

Esse curso era promovido por uma faculdade de Curitiba e seus professores, de diversas regiões do Brasil, vinham para Salvador ministrar as aulas.

Com esse curso pude me aproximar mais da compreensão da diversidade humana e seus modos de produções culturais, além de romper com uma cisão entre cultura e biologia.

Como havia iniciado meus trabalhos educacionais com o sujeito surdo encontrei nessa comunidade minhas indagações de pesquisa.

Terminei a minha pós em 2005, com muita dificuldade, pois quem atua no ensino fundamental e básico desse país sabe o quanto penoso é continuar a estudar, sem contar como as administrações públicas dificultam nesse sentido, mas que desejava continuar a pesquisar formas de melhorar meu desempenho docente e acadêmico, sem, contudo abandonar a escola, lugar que minha historicidade ajudou a compreender como privilegiado para educar em diversidade.

Assim, durante cinco anos, passei por diversos cursos de capacitação e investidas de cursos superiores, quando no final de 2011, agora usando a internet com mais propriedade, descobri o Mestrado em Educação Sociocomunitária, estudei os projetos dos professores e decidi fazer a seleção.

Muito criticado em todos os cantos por ser longe, ter que pagar o deslocamento, ainda ter que pagar mensalidade e estadia, decidi fazer a seleção em 2012 por uma razão muito simples para mim: Educação é um investimento de vida em movimento e não econômica!

Fui selecionado, faço parte de um grupo de pesquisa da UNISAL, podendo afirmar, pela busca que fiz e pelos sujeitos-atores que passei a conviver e conhecer com/no/para o PPGE/UNISAL a escolha mais concatenada com minha biografia.

²⁶ Essa área era bastante debatida nas reuniões do grupo de pesquisa, principalmente ao discursarem como o sujeito aprende.

Integrativa-presença

Esse lançar-me fora do meu perímetro de vivência para experimentar o “novo” foi engendrado desde o momento em que saí da cidade para a roça, duas formas diferentes de habitar a cidade, e de voltar da roça para a cidade, invertendo a lógica de estar no mundo e ao mesmo tempo, aproveitando das possibilidades distintas que essas realidades nos fazem perceber.

A busca pelo “outro” se dava na rua, mas também acontecia dentro dos meus pensamentos, quando ia me deslumbrando como as pessoas resolviam as coisas. Passei a ser um observador.

No esporte mesmo, principalmente no vôlei, aprendi a ter mais técnicas, ficava vendo as jogadas e como eu poderia fazê-las e também criar novas formas de realizá-las.

Era participativo em tudo que para o que me chamavam, não por ser bonzinho para com os demais, mas porque percebi que isso me integrava, me unia, me ajuntava, permitindo participar de muitas atividades, às quais “minha casa” não possibilitava acesso.

O encantamento pela possibilidade que a rua me dava também foi transferido para a escola, sendo o lugar de muitos encontros e possibilidades de diálogos.

Gostava mesmo é de conversar, seja com quem for, mas na escola, dentro da sala de aula, era uma proibição que eu não conseguia respeitar.

Descobri no diálogo a minha principal forma de aprender, ensinar e transformar a minha realidade existencial.

Diálogos que não podem ficar apenas no campo da experiência, necessitando ser potencializado por teorias, o que estabeleceriam uma relação dialética e indissociável entre prática e teoria.

Neste sentido busquei problematizar minhas ações, buscando leituras e realizando investidas para que essas leituras fossem interpretadas de forma coletiva: O Mestrado em Educação Sociocomunitária foi um desses caminhos.

No mestrado tive a oportunidade de conversar com diversos sujeitos e de diversos lugares e espaços.

Espaço aqui é compreendido como um lugar enquanto ecologia humana, produzido por uma construção histórica e dialética, como nos convida a pensar Santos (2004), articulado com a compreensão de sujeito em “que está assentado na subjetividade, na intuição, nos sentimentos, na experiência, no simbolismo e na contingência... tem na compreensão a base do mundo real” (CORRÊA, 1995, p.30), proporcionando a interação e a construção do

produto-conhecimento, uma produção de muitas vozes, para além dos artigos lidos e fichados, que traziam suas experiências anteriores, suas biografias, suas historicidades, para potencializar os debates.

A formação da turma é um ponto bastante relevante a ser observado, como uma categoria de análise, pois o fato de termos uma diversidade de alunos-atores, oriundos de diversas outras espacialidades, recortes de conhecimentos e papéis sociais, permitiu que os debates-aulas ocorressem com pontos de convergências temáticas com a de Educação Sociocomunitária: Tínhamos alunos da graduação de Pedagogia, de Teologia, de Filosofia, de Letras, de Biologia, de Tecnologia, de Ciências Sociais, Direito, Psicologia, História, Serviço Social.

Escrevi e participei de diversos seminários e apresentações de trabalhos acadêmicos, mas o que mais me contagiava e me fazia lutar contra todas as adversidades que lutava contra o término desta jornada, como a ausência de capital, era a disposição da minha orientadora.

Uma professora que luta pela educação não somente nos seus escritos e pesquisas, mas também com ação em participar e dialogar com a diferença. Recordo de muitos momentos que a mesma, única do programa a estar junto com os alunos, saindo pelas madrugadas para acompanhar seus alunos e não alunos diretamente, dias que não eram seus de trabalho, se colocava na mediação dos nossos processos embrionários de pesquisadores em início de carreira.

Uma pessoa dura, exigente, contundente e humanizadora que tive o prazer de conhecer e ser minha orientadora: poderia facilmente usar a figura do cajado, da coruja e do afeto como chaves-analíticas para representá-la!

O mestrado me ritualizou na pesquisa acadêmica, embora reconheça aqui que a imposição de 2 anos apenas é muito pouco para quem quer assumir um processo de formação densa (optei fazer isso no primeiro ano ao me dedicar exclusivamente as disciplinas e por essa razão obtive bons conceitos nas disciplinas) e lançar no campo da investigação científica e da escrita científica, pois, quando você começa a engrenar a lógica e a se vincular uma abordagem epistemológica, estamos nos fins dos prazos.

Uma certeza carrego como princípio existencial: estamos sempre no meio e, mesmo que eu alcance o objetivo que tracei como final, estarei sempre no meio em busca da minha outra grande utopia!

APÊNDICE I**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO****Informações para o(a) participante voluntário(a):**

Você está convidado(a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa “CULTURA E EDUCAÇÃO SOCIOCOMUNITARIA: UMA PERSPECTIVA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA SURDEZ.”, sob responsabilidade do pesquisador e mestrando do PPGE/UNISAL o Prof. Alex Sandrelanio dos Santos Pereira-PPGE/UNISAL e orientado pela professora Dr^a Maria Luisa Bissoto – PPGE/UNISAL. Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

APÊNDICE 2
QUESTIONÁRIO 1 (SURDOS)

1. Os professores do seu curso conhecem libras. () sim () não () parcialmente
2. Os professores sabem libras. () sim () não () parcialmente
3. Os professores conhecem a comunidade surda. () sim () não () parcialmente
4. Os professores lhe fazem perguntas. () sim () não () parcialmente
5. Você expressa sua opinião sobre os conteúdos. () sim () não () parcialmente
6. É possível “tirar” dúvidas com o professor. () sim () não () parcialmente
7. Você compreende os conteúdos. () sim () não () parcialmente
8. Há diálogo entre você e o professor. () sim () não () parcialmente
9. Você sempre tem aula prática () sim () não () parcialmente
10. As aulas acontecem com diversos materiais () sim () não () parcialmente
11. Você se relaciona com todos os alunos () sim () não () parcialmente
12. Sem o intérprete você se “vira” sozinho () sim () não () parcialmente
13. Seus colegas te ajudam. () sim () não () parcialmente
14. Você ajuda seus colegas nas atividades. () sim () não () parcialmente
15. Existe preconceito dos ouvintes com os surdos. () sim () não () parcialmente
16. É muito bom estudar com ouvintes. () sim () não () parcialmente
17. Eu converso muito com meus amigos. () sim () não () parcialmente
18. Eu só converso com a intérprete. () sim () não () parcialmente
19. Gostaria de estudar só com surdos. () sim () não () parcialmente
20. Prefiro estudar junto com ouvintes. () sim () não () parcialmente
21. Como você se comunica com sua família?
22. Conte a sua história aqui na escola.

23. Com o que você mais se identifica na escola?
24. O que você não se identifica?
25. Conte a sua história na comunidade.

APÊNDICE 3
ENTREVISTA COM O LÍDER SURDO

- 1- Posso fazer uma entrevista, lhe fazer umas perguntas para me ajudar em minha pesquisa de mestrado em SP?
- 2- Você é surdo?
- 3- Qual sua idade?
- 4- Em que ano você nasceu?
- 5- Com quantos anos você ficou surdo?
- 6- Como você ficou surdo?
- 7- Hoje você tem surdez profunda?
- 8- Você está estudando?
- 9- Onde?
- 10- E onde você nasceu?
- 11- Você trabalha?
- 12- Porque você se mudou para Salvador?
- 13- Sua família concordou com sua decisão, aconteceu facilmente?
- 14- Você tem irmãos homens?
- 15- Quantas pessoas tem em sua família?
- 16- Antes você estudava em Madre de Deus e agora está estudando aqui em Salvador. Qual escola ensina melhor, lá ou aqui?
- 17- Você quer voltar para Madre de Deus?
- 18- Você trabalha fazendo o que aqui?
- 19- Em Madre de Deus tem oportunidade de emprego para os surdos?
- 20- Por que?
- 21- O que falta em Madre de Deus? Existe um movimento surdo de discussões e de luta?
- 22- Foi bom para sua vida vir para Salvador?

- 23- Você é dependente hoje Tem uma vida dependente?
- 24- Como é sua moradia aqui?
- 25- Você conhece a palavra autonomia?
- 26- Em sua opinião como morar sozinho pode ajudar o surdo a se desenvolver?
- 27- E a disciplina de história, como ela pode ser útil para o surdo?
- 28- Em sua opinião como o surdo de Madre de Deus pode conquistar essa autonomia?
Como você pode ajudar?
- 29- Como você explica sua história de vida antes de Madre de Deus e agora aqui em Salvador?
- 30- Como você pensa no futuro como professor ajudar o surdo nesse desenvolvimento, nessa conquista de autonomia?
- 31- Você deseja fazer que curso na faculdade?

Obs: a entrevista tinha 5 questões diretivas, mas o diálogo foi aberto para outras perspectivas que o surdo foi trazendo sem perder o foco.

APÊNDICE 4

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA OS PROFESSORES



CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO

Informações para o(a) participante voluntário(a):

Você está convidado(a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa “CULTURA E EDUCAÇÃO SOCIOCOMUNITARIA: UMA PERSPECTIVA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA SURDEZ.”, sob responsabilidade do(a) pesquisador(a), mestrando do PPGE/UNISAL, o Prof. Alex Sandrelanio dos Santos Pereira-PPGE/UNISAL e orientado pela professora Dr^a Maria Luisa Bissoto – PPGE/UNISAL.

Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

APÊNDICE 5

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

1. Como você definiria Cultura surda diferentemente da cultura ouvinte?
2. Você, ao ensinar um determinado conteúdo disciplinar para um surdo, quais os passos metodológicos que você utiliza?
3. Como você vê um surdo? (potencialidade, expectativa, identidade, organização política etc)
4. Como você se vê como ouvinte (ou surdo, caso seja).
5. Relacione a importância da sua formação acadêmica para a comunidade surda

Muito obrigado pela sua colaboração e sinta-se livre por optar assinar ou não.

APÊNDICE 6

RESPOSTAS DE TODOS OS PROFESSORES À ENTREVISTA



CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO

Informações para o(a) participante voluntário(a):

Você está convidado(a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa “ Cultura e culturas surdas”, sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) Prof. Alex Sandrelanio dos Santos Pereira-PPGE/UNISAL e orientado pela professora Dr^a Maria Luisa Bissoto – PPGE/UNISAL.

Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

QUESTIONÁRIO:

1. Como você definiria Cultura surda diferentemente da Cultura ouvinte?

Esta é uma questão pouco discutida na sociedade brasileira e o que vejo é uma negação dessa cultura surda. Inicialmente já penso nos entretidos que nós brasileiros temos de compreender os conceitos relacionados a cultura, depois penso que a cultura surda se dá a partir das resistências dos surdos, a exemplo, do uso do idioma português imposto pelo nosso sistema de ensino. Compreendo essa cultura voltada para as imagens e expresse através do gesto, da mímica corporal real e representativa, que precise se manter apesar do "som".

2. Você, ao ensinar um determinado conteúdo disciplinar para um surdo, quais os passos

metadológicos que utiliza?

Não uso um planejamento específico para o aluno surdo, apesar de sentir-me culpada por isso. Não creio que culpar a inoperância da Unidade escolar e o sistema de Ensino qto ao atendimento ao surdo, seja justificativa para minha irresponsabilidade. Dentro da medida do possível, estudo um pouco de línguas e tento me comunicar diretamente com eles, adaptando a forma de avaliar esses alunos dentro das limitações minhas (de conhecimento) e deles (de acesso a conhecimentos).

3. Como você vê um surdo? (potencialidade, expectativa, identidade, organização

política etc)

Desconheço de um modo geral a cultura surda, no entanto, vejo nos meus alunos uma surpreendente auto-estima e ocupação dos espaços de escola com propriedade apesar da indiferença (nossa).

Lamento que a escola não desenvolva um trabalho de inclusão verdadeira dos surdos que contemple todo o grupo escolar, envolvendo os ^{alunos} surdos, professores, funcionários e pais.

Como professora de Artes tenho dificuldades no ensino da música para o surdo, mas apesar disso, em outras escolas consegui desenvolver um trabalho interessante com percussões com alunos surdos.

Nas outras modalidades de arte, quando há uma condição apropriada (sala de aula, material adequado) consigo desenvolver as atividades envolvendo os surdos da turma. De um modo geral o aluno surdo é bem mais receptivo que o ouvinte, apesar de alguns estarem condicionados a "um fingir estudar" pois são espistas na sala de aula.

4. Como você se vê como ouvinte (ou surdo, caso seja).

Como ouvinte me sinto contemplada pela audição, o silêncio é uma opção, as imagens são elementos e informações que compõem o som. Isso me dá uma condição de fato de mais inclusão social que de uma pessoa surda. Isso não quer dizer que como ouvinte esteja contemplada nesta sociedade, somos todos de algum modo excluídos de alguma forma, alguns mais outros menos, mas isso não é bom.

5. Relacione a importância da sua formação acadêmica para a comunidade surda.

Minha formação em professora de teatro me ajuda a me comunicar através do meu corpo de forma mais sistemática e isso ajuda o aluno surdo na sala de aula a me entender. Meu curso em críticas culturais me tornou mais sensível,

as comunidades "menores" e me faz desejar
 fazer algo, incluir esses alunos surdos no processo
 de ensino-aprendizagem como também, ~~os~~
 alunos ouvintes na cultura surda (incluir).
 Tentei usar, este ano desenvolver um pequeno
 projeto de socialização do sistema de sinais (libras)
 através de vídeos e palestras com intérpretes e surdos
 para os ouvintes mas nenhum dos dois intérpretes
 ou coordenadores mostraram interesse. O que
 percebe é uma grande indiferença, ~~(desde as~~
~~passadas)~~ e um discurso vazio que tem outros
 interesses além da inclusão do surdo, in-
 cluindo de quem aqui escreve.

Muito obrigado pela sua colaboração e sinta livre por optar assinar ou não.



CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO

Informações para o(a) participante voluntário(a):

Você está convidado(a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa “ Cultura e culturas surdas”, sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) Prof. Alex Sandrelanio dos Santos Pereira-PPGE/UNISAL e orientado pela professora Dr^a Maria Luisa Bissoto – PPGE/UNISAL.

Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

QUESTIONÁRIO:

1. Como você definiria Cultura surda diferentemente da Cultura ouvinte?

Acredito que não. Entretanto, reconheço
que não dei aula para surdos e
não consigo avaliar muito bem

2. Você, ao ensinar um determinado conteúdo disciplinar para um surdo, quais os passos metodológicos que utiliza?

Precisaria de intérprete. Suponho que utilizarie recursos com imagens visuais, escrito e o dito oralmente interpretado.

3. Como você vê um surdo? (potencialidade, expectativa, identidade, organização política etc)

Com potencialidades.

4. Como você se vê como ouvinte (ou surdo, caso seja).

Atenta, com boa capacidade de escuta.

5. Relacione a importância da sua formação acadêmica para a comunidade surda.

O ensino de Língua Portuguesa é fundamental, mas como das aulas sem intérprete



CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO

Informações para o(a) participante voluntário(a):

Você está convidado(a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa “ Cultura e culturas surdas”, sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) Prof. Alex Sandrelanio dos Santos Pereira-PPGE/UNISAL e orientado pela professora Dr^a Maria Luisa Bissoto – PPGE/UNISAL.

Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

QUESTIONÁRIO:

1. Como você definiria Cultura surda diferentemente da Cultura ouvinte?

Há grandes diferenças entre Cultura surda e Cultura ouvinte. Como as pessoas surdas entendem e se comunicam com alguém podem usar a língua labial, linguagem não-verbais, libras. Cultura ouvinte usava apenas a fala oralmente.

2. Você, ao ensinar um determinado conteúdo disciplinar para um surdo, quais os passos metodológicos que utiliza?

Libras, tradução entre libras e português,
vídeos, jornais e demais programas com le-
genda ou libras.

3. Como você vê um surdo? (potencialidade, expectativa, identidade, organização política etc)

Vêo um surdo; ouvindo banners; enten-
dendo dificuldades; entendendo diferente ao la-
do de ouvintes e igualdade ao de ouvintes;
entendendo comunicação visual.

4. Como você se vê como ouvinte (ou surdo, caso seja).

Os sentidos entre ouvinte e surdo são diferentes. O ouvinte sente mais alegria do que surdo, mas este se esforça em dobrar as suas habilidades de escrita.

5. Relacione a importância da sua formação acadêmica para a comunidade surda.

Respeitar as leis para melhorar a comunidade surda, assim como desenvolver as



CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO

Informações para o(a) participante voluntário(a):

Você está convidado(a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa “ Cultura e culturas surdas”, sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) Prof. Alex Sandrelanio dos Santos Pereira-PPGE/UNISAL e orientado pela professora Dr^a Maria Luisa Bissoto – PPGE/UNISAL.

Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

QUESTIONÁRIO:

1. Como você definiria Cultura surda diferentemente da Cultura ouvinte?

Tenho pouco conhecimento sobre a cultura surda. Acredito que uma das diferenças é a forma da comunicação, pois a cultura ouvinte que ainda predomina não está preparada para dialogar com a cultura surda.

2. Você, ao ensinar um determinado conteúdo disciplinar para um surdo, quais os passos metodológicos que utiliza?

Quando tive uma experiência com alunos surdos conversei muito com o intérprete e durante as aulas contava muito com a ajuda dele. Durante as avaliações fazia uma atividade diferenciada para eles.

3. Como você ver um surdo? (potencialidade, expectativa, identidade, organização política etc)

Eu vejo um surdo com as mesmas possibilidades de sucesso na vida que um ouvinte. Acredito que o que vai gerar este sucesso vai desde o seu nascimento, a forma como a família lida com ele e como ele é inserida na sociedade ouvinte.

4. Como você se vê[^] como ouvinte (ou surdo, caso seja).

Como uma pessoa capaz que enfrenta problemas, vive conflitos, vence e perde, ama e aborrece, enfim um ser ~~com~~ humano.

5. Relacione a importância da sua formação acadêmica para a comunidade surda.

Como prova de língua Portuguesa acredito que minha formação pode

auxiliar o surdo na produção e
comunicação da linguagem escrita
respeitando as particularidades
da cultura surda.

Muito obrigado pela sua colabora o e sinta livre por optar assinar ou não.