

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Liège Gemelli Kuchenbecker

**INCLUSÃO NA ESCOLA DE SURDOS:**  
**ESTRATÉGIAS DE NORMALIZAÇÃO DOS SUJEITOS SURDOS DOWN**

Porto Alegre

2011

Liège Gemelli Kuchenbecker

INCLUSÃO NA ESCOLA DE SURDOS:  
ESTRATÉGIAS DE NORMALIZAÇÃO DOS SUJEITOS SURDOS DOWN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana da Silva Thoma

**Linha de Pesquisa:** Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre

2011

## DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO-CIP

K94i Kuchenbecker, Liège Gemelli

Inclusão na escola de surdos: estratégias de normalização dos sujeitos surdos down [manuscrito] / Liège Gemelli Kuchenbecker. – 2011.

113 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Porto Alegre, BR-RS, 2011.

Orientação: Adriana da Silva Thoma.

1. Surdo – Síndrome de Down. 2. Inclusão escolar. 3. Aluno surdo. 4. Normalização. I. Thoma, Adriana da Silva. II. Título.

CDU: 376.4.036

Liège Gemelli Kuchenbecker

INCLUSÃO NA ESCOLA DE SURDOS:  
ESTRATÉGIAS DE NORMALIZAÇÃO DOS SUJEITOS SURDOS DOWN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana da Silva Thoma – Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Lodenir Becker Karnopp - UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Madalena Klein - UFPEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Fabiana de Amorim Marcello – ULBRA

Ao marido Klaus Kuchenbecker, o amor da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Alguns agradecimentos se fazem necessário neste momento de finalização de curso:

- ao bom Senhor Jesus que me acompanhou e guiou pelas trilhas dos estudos, da pesquisa e da constituição desta escrita;
- a minha orientadora Adriana, professora e amiga, destacando sua real importância na minha formação enquanto pesquisadora, ao guiar e acompanhar passo a passo a construção desta escrita. Não vou me esquecer de suas orientações, as quais sempre me fizeram refletir sobre... e com paciência, ouvia as minhas inquietações.
- à escola de surdos que possibilitou a realização desta pesquisa e aos seus profissionais que se disponibilizaram a participar da mesma;
- ao meu marido, que está sempre do meu lado apoiando e incentivando a ir em frente e não desistir dos meus sonhos;
- aos meus pais, que mesmo estando longe, sempre estiveram torcendo por mim;
- aos meus colegas de pesquisa, com os quais compartilhei momentos saborosos almoços, lanches, sobremesas e discussões teóricas em meio a risadas;
- a todos os meus professores, que com seus ensinamentos fui sendo atravessada e constituída...
- à Lodi com quem experienciei práticas pedagógicas significativas ao lado das alunas da pedagogia;

O estudo detalhado das relações de poder que Foucault empreende de maneira especial em alguns de seus trabalhos nada mais é do que um tratamento, pode se dizer que indireto, dos processos que incidem sobre o indivíduo: dos modos de objetivação que o produzem para que seja objeto dócil-e-útil, e da subjetivação que o produz para que se torne sujeito preso a uma identidade determinada. É na busca de uma concepção mais ampla de poder que Foucault poderá chegar à idéia de um tipo de relações de forças que transformam os homens em sujeitos. (FONSECA, 1995, p. 29)

## RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar as estratégias de normalização dos sujeitos surdos down incluídos em uma escola de surdos de Porto Alegre/RS a partir da análise de diferentes campos de saberes que circulam sobre esses alunos na escola. Analiso os ditos sobre os sujeitos surdos down encontrados em documentos como relatórios de avaliação e pareceres clínicos e realizo entrevistas com as professoras que trabalham com eles. Utilizo como ferramentas teórico-metodológicas, as noções de inclusão, norma e normalização. Os materiais mostraram uma regularidade discursiva entre os diferentes campos de saberes – médico, social, psicológico e pedagógico – que fabricam os surdos down como sujeitos dóceis, mas também com “limitações” e “dificuldades na linguagem compreensiva e expressiva” da Língua de Sinais. Os materiais pesquisados constituíram as seguintes unidades de análises: 1) *Pareceres clínicos: exame e enquadramento dos sujeitos*: discursos individuais ou em conjunto dos diferentes campos de saberes da área da saúde, que são investidos de poderes e produzem verdades sobre os surdos down e seus familiares quando estes procuram o ingresso na escola; 2) *Adaptação curricular como estratégia de normalização*: se constitui nas análises dos objetivos adaptados, dos comentários sobre o desenvolvimento dos alunos nos relatórios de avaliação e a relação destes com os discursos sobre as práticas pedagógicas com os alunos surdos incluídos nas turmas de surdos; e, 3) *Normalização lingüística: gerenciamento do risco da não-aprendizagem*: mostra a preocupação com o ensino da Língua de Sinais (L1) e da Língua Portuguesa (L2), sendo essa preocupação uma constante na prática diária dos professores em sala de aula com os alunos surdos com deficiência e alunos surdos sem deficiência, ocorrendo assim, uma comparabilidade e hierarquização dos sujeitos conforme as suas competências lingüísticas. Para gerenciar o risco da não-aprendizagem da L1 e L2, são criadas estratégias de ensino para aproximar o aprendizado da Língua de Sinais dos surdos sem deficiência (sujeitos fluentes na língua) com os surdos down (sujeitos que estão em processo de aprendizado da língua), pois se acredita que dessa forma poderão alcançar o aprendizado da Língua Portuguesa. Assim, essa pesquisa, pretendeu problematizar as estratégias de normalização na escola de surdos, quando nela ocorre a inclusão de alunos surdos down, sujeitos que se diferenciam dos demais surdos por apresentarem característica físicas/biológicas e outros tempos de aprendizado.

Palavras-chave: surdo – síndrome de down – norma – normalização – inclusão

## ABSTRACT

This paper aims to analyze the strategies of normalization of the subjects deaf down included in a deaf school in Porto Alegre/RS from the different fields of knowledge. I do an analysis of statements about the deaf down subjects found in school's documents, such as evaluation reports and clinical opinions. I realize, too, interviews with teachers who work with deaf down students. Use as analytical tools, the concepts of inclusion, norms and normalization. The materials showed a discursive regularity between different fields of knowledge - medical, social, psychological and educational - that make the deaf down as docile subjects, but also with "limitations" and "difficulties in receptive and expressive language" of the sign language. The materials studied were the following units of analysis: 1) Clinical Opinions: examination and guidelines of the subjects: individual or group speeches of different fields of knowledge in the health area, who are vested with powers and producing truths about the deaf and its down family members when they seek to enter in the school; 2) Curriculum adapting as a strategy of normalization: it consist in the analysis of the adapted goals, in the comments about the development of students in the evaluation's reports and in their relationship with the discourses on pedagogical practice with the deaf students included in the deaf classes; and, 3) Linguistic Normalization: managing of the risk of non-learning: it shows the concern with the teaching of Sign Language (L1) and of the Portuguese Language (L2) being a constant concern in the daily practice of teachers in the classroom with deaf students with disabilities and deaf students without disabilities, thus allowing a comparison and ranking of subjects according to their language skills. To manage the risk of non-learning of L1 and L2, teaching strategies are created to bring closer the learning of Sign Language of deaf people without disabilities (individuals fluent in the language) with the deaf down (subjects who are in the process of language learning ) because it is believed that this way will achieve the learning of Portuguese. So, this research, intended to discuss the normalization processes in the deaf school, when it occurs the inclusion of deaf students down, subjects who are different from others because they have deaf characteristic physical / biological and other pace of learning.

Keywords: deaf - down syndrome - norm - normalization – inclusion

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: o ponto de partida .....	15
1.1 De que lugar me situo para olhar o que pretendo .....	15
1.2 Razões que me mobilizaram a olhar para inclusão de surdos down em uma escola de surdos .....	22
1.3 Estudos que se relacionam ao tema dessa pesquisa .....	27
1.4 Nas tramas da história: a escola de surdos .....	29
1.5 As contingências da pesquisa de campo: as possibilidades e os desafios percorridos na produção dos dados .....	34
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS: das escolas especiais às escolas inclusivas .....	38
3 PROCESSOS DE NORMALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: a fabricação do sujeito dócil .....	46
3.1 A produção do sujeito normal/anormal na contemporaneidade .....	53
3.2 Operando com as ferramentas: norma, normalização e inclusão .....	60
4 CONSTITUIÇÃO DAS UNIDADES DE ANÁLISES .....	65
4.1 Pareceres Clínicos: exame e enquadramento dos sujeitos .....	67
4.2 Adaptação curricular como estratégia de normalização .....	74
4.3 Normalização linguística: gerenciamento do risco da não-aprendizagem .....	83
O (IM)POSSÍVEL PONTO FINAL .....	104
REFERÊNCIAS .....	107
ANEXO .....	112

## INTRODUÇÃO

Finalmente chegou o momento da escrita da dissertação, de colocar no papel toda uma caminhada percorrida, imersões nos estudos, aprendizagens construídas e os resultados dessa pesquisa. A sensação é de que preciso mostrar nesta dissertação todos os conhecimentos apreendidos, mas sei que isso é uma tarefa impossível, pois foram várias disciplinas cursadas nestes dois anos de curso de Mestrado, além de outras vivências no espaço acadêmico que agora me constituem como pesquisadora.

Posso dizer que esta caminhada não se deu de forma linear, houve alguns descaminhos nesse percurso acadêmico que colaboraram para meus aprendizados. Cito o momento de ingresso no Mestrado, a alegria e empolgação daquele momento! Pensei que finalmente havia chegado o momento de realizar pesquisas com crianças surdas, então fiz a matrícula nas disciplinas que tinham enfoque na área da infância e na área da educação de surdos, todas elas articuladas à Linha dos Estudos Culturais, na qual estou inserida.

O ingresso no Mestrado possibilita paixões, quero dizer, encantamentos com as perspectivas de estudos, e isso aconteceu durante todo o tempo do curso. A minha orientadora dizia: “Liège, eu sei que você se apaixona por tudo, mas é preciso fazer escolhas”. O Mestrado é assim mesmo, ele faz você se apaixonar! A cada encontro com o grupo de pesquisa e de orientação, eu era embriagada por tantos conhecimentos. As desconfortos eram constantes e ideias, vontades, sonhos e anseios também se faziam presentes.

Já no primeiro ano do mestrado surgiu a oportunidade de encaminhar um trabalho para o *VI Congresso Internacional de Educação* da UNISINOS, o qual foi aprovado e apresentado, tendo como título *A escola especial para surdos: um possível espaço de inclusão* (KUCHENBECKER, 2009). Esse trabalho foi instigado pela minha percepção de que na escola de surdos em que eu estava trabalhando, crescia o número de alunos surdos com deficiências, mas o que mais me chamou a atenção foi o ingresso dos surdos down e as desconfortos que esses sujeitos causaram quando incluídos em uma escola especial estruturada para atender surdos sem deficiências.

Mais uma vez me apaixonei, agora por outras questões da educação especial, e esta paixão se materializou nesta dissertação.

Por isso digo que foram desencontros, produtivos desencontros com autores da área da infância, que sucederam em um encontro, quem sabe, ainda mais produtivo: o encontro com a educação especial. Digo isto porque não é possível dissociar a pesquisa que empreendo nesta dissertação dos debates que circulam no campo da educação especial e que envolvem temas como a educação de sujeitos com Síndrome de Down e inclusão escolar.

Assim, essa dissertação trata da inclusão de alunos surdos down em uma escola de surdos, ou seja, do acesso de surdos com deficiências na escola de surdos, os quais, anteriormente, estavam em clínicas, em escolas especiais ou escolas comuns com intérprete de Língua de Sinais e agora estão incluídos na escola de surdos.

Pretendo, com esta pesquisa, problematizar como vem acontecendo à educação de surdos down na escola de surdos a partir da análise de documentos de avaliação clínica e pedagógica e dos dizeres dos professores sobre esses alunos. Chego, assim ao meu problema de pesquisa: *Que estratégias de normalização são desenvolvidas com os alunos surdos down incluídos na escola de surdos?*

A dissertação está dividida em quatro capítulos, mais introdução, considerações finais, referências e anexo. No primeiro capítulo, a **CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: o ponto de partida**, apresento as razões pela escolha do tema da dissertação, os objetivos e o problema de pesquisa. Este capítulo se desdobra em quatro seções: 1.1 *De que lugar me situo para olhar o que pretendo*, nesta seção descrevo a minha inserção na vida profissional como professora de crianças e jovens surdos, a caminhada paralela nos estudos e as produções acadêmicas realizadas até aqui; 1.2 *Razões que me mobilizaram a olhar a inclusão de surdos down na escola de surdos*, apresento a formulação do problema de pesquisa e os objetivos que nortearam a mesma, 1.3 *Estudos que se relacionam ao tema dessa pesquisa*, aqui se encontram exemplos de teses e dissertações que abordam temas como normalização, educação de surdos e inclusão, que foram buscadas em sites de bancos de dados; 1.4 *Nas tramas da história: a escola de surdos* onde apresento um pouco da história da instituição em que a pesquisa foi realizada, desde o seu surgimento, passando pelas mudanças de

perspectivas pedagógicas e educacionais, até os dias atuais; e, 1.5 *As contingências da pesquisa de campo: as possibilidades e os desafios percorridos na produção dos dados*, que, como o próprio título diz, trata das contingências de realizar a pesquisa no mesmo espaço escolar em que fui professora por nove anos e para onde retorno agora na posição de pesquisadora.

O segundo capítulo, denominado **POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS: das escolas especiais às escolas inclusivas** trata de questões políticas, quando esta perpassa a educação e gerencia os modos de ensino, sendo a razão para a inserção de alunos surdos com deficiência na escola de surdos em que os dados são produzidos.

O terceiro capítulo é denominado **PROCESSOS DE NORMALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: a fabricação do sujeito dócil**, nele trago a sistematização do ensino e questões sobre a escola como um espaço que tem como propósito principal normalizar os sujeitos. Essa sistematização é feita a partir do pensamento de Comenius em sua *Didática Magna* (2001) e de Foucault com a obra *Vigiar e Punir* (2005). Na seção 3.1 *A produção do sujeito normal/anormal na contemporaneidade*, discuto questões referentes ao ingresso dos alunos surdos down na escola de surdos e as desacomodações pedagógicas provocadas pela presença deste *outro*. 3.2 *OPERANDO COM AS FERRAMENTAS: norma, normalização e inclusão*, nesta seção são apresentadas as ferramentas teórico-metodológicas utilizadas para a análise dos dados.

**CONSTITUIÇÃO DAS UNIDADES DE ANÁLISES** é o quarto e último capítulo, no qual apresento a produção dos dados e as análises dos mesmos. A partir da compilação dos dados, foi possível chegar a três regularidades discursivas, as quais constituem as seguintes unidades de análises, que dão o título das seções que compõem esse capítulo: 4.1 *Pareceres clínicos: exame e enquadramento dos sujeitos*, que apresenta os discursos individuais ou em conjunto dos diferentes campos de saberes da área da saúde (Médico Otorrinolaringologista, Psicologia, Fonoaudiologia) e área social (Serviço Social) que estão articulados ao trabalho da escola e acabam produzindo verdades sobre os sujeitos e sobre os familiares que buscam ingresso na escola de surdos; 4.2 *Adaptação curricular como estratégia de normalização*, que apresenta análises sobre os objetivos adaptados, comentários sobre o desenvolvimento dos alunos em relação a esses objetivos e ainda os discursos das professoras sobre o trabalho que

desenvolvem em decorrência da inclusão de alunos surdos down em suas turmas; 4.3 *Normalização Linguística: gerenciamento do risco da não-aprendizagem*, onde faço uma análise sobre a preocupação com o ensino da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa, mostrando que essa preocupação é uma constante na prática diária com os alunos surdos em geral, incluindo os alunos surdos down. Ocorre, assim, uma comparabilidade e uma busca por aproximar o aprendizado dos surdos down em relação aos demais surdos.

A última seção, destinada às considerações finais da dissertação, denomino de **O (IM)POSSÍVEL PONTO FINAL**, e nela retomo os pontos mais relevantes da pesquisa manifestando também meu entendimento de que é (im)possível finalizar essa pesquisa pois ela provoca novos desafios e abre possibilidades de desdobramentos futuros.

## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: o ponto de partida

“[...] - a escola de surdos é o espaço de surdos, e esse surdo com deficiência mental? É esse mental com surdez? Onde ele fica? Onde que ele se enquadra? [...]”  
(Professora Natália, 2010)<sup>1</sup>

Neste capítulo, apresento o problema de pesquisa, os objetivos, o lugar que me situo para olhar o que pretendo, bem como as razões que me mobilizaram a olhar para os processos de normalização que vem se constituindo e se materializando na escola de surdos desde a inclusão dos alunos surdos down. No decorrer da dissertação, problematizo as questões da pesquisa dialogando com autores que produzem no campo dos Estudos Culturais em Educação e no campo dos Estudos Surdos<sup>2</sup>.

Nomeio os sujeitos de minha pesquisa como surdos down, pois sendo a escola uma instituição para surdos e com marcadores culturais específicos, como a língua de sinais, por exemplo, outras marcas identitárias, que se referem às demais condições como a Síndrome de Down, se tornam secundárias e são observadas e questionadas pelos profissionais da instituição. *O que, além da surdez, o sujeito surdo down apresenta?* Essa pergunta inquieta os profissionais da escola e mobiliza a busca de respostas para que o aluno surdo com outras deficiências possa ser atendido.

### 1.1 De que lugar me situo para olhar o que pretendo

Jorge Larrosa quando escreve sobre a experiência, diz que esta é “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma, e nos transforma”. (2002, p. 25). Estas palavras me fizeram pensar sobre a experiência que me passou, no encontro ocasional com os surdos, sem pretensões de trabalho, estudo e pesquisa, momentos que produziram afetos e que deixaram marcas. Essa experiência deixou marcas indescritíveis e sensíveis de pessoas que se tornaram parte de minha vida profissional, acadêmica e pessoal.

---

<sup>1</sup> Todos os nomes dos sujeitos envolvidos na pesquisa e que aparecem na dissertação são fictícios.

<sup>2</sup> Ao longo da pesquisa busco esclarecer o significado dos denominados Estudos Surdos.

O ponto de origem que possibilitou o meu primeiro contato com os surdos foi no Magistério em 1994, quando estudava para me tornar professora e tive como colegas duas jovens surdas. Elas estavam incluídas<sup>3</sup> no curso de Magistério com o desejo de se tornarem professoras. Com esta experiência de estudar com pessoas surdas, veio a descoberta da língua de sinais, a qual me tocou e me transformou. Esta transformação foi percebida por todos, familiares e amigos, pois as conversas eram sempre direcionadas para a experiência em estar aprendendo a língua de sinais com as colegas surdas. Um aprendizado que se estabelecia na informalidade: conversas no intervalo e trabalhos em grupos.

Depois deste encontro com as jovens surdas e a língua de sinais, me tornei outra pessoa. A partir daquele contato, passei a perceber os outros ao meu lado. Olhar os outros: menciono isto porque cresci no bairro onde há uma escola de surdos, morei em um edifício localizado duas ruas atrás desta escola e nunca olhei para as crianças e jovens surdos que passavam diariamente na calçada, em frente à minha janela. Senti certo estranhamento e constrangimento em perceber o quanto havia ignorado aqueles sujeitos por anos na minha vida, os quais estavam tão perto e ao mesmo tempo tão distantes dos meus olhos.

Retornando do primeiro dia de aula no Magistério, pensando nas colegas surdas e no primeiro sinal aprendido (“conhecer”<sup>4</sup>), voltando para a casa, de repente meus olhos se abriram e enxergaram tantos sujeitos surdos sorrindo, brincando, sinalizando.... bem ao lado da minha casa!

Certo dia veio o convite das jovens surdas para conhecer uma escola de surdos em que elas trabalhavam como voluntárias. Coincidentemente, essa escola era exatamente aquela localizada perto da minha casa. Visitando a escola, fiquei encantada com as pequenas crianças surdas... Este dia de visita proporcionou muitas emoções, dentre estas o meu primeiro contato com surdos de diferentes idades. Neste mesmo dia, fui convidada a trabalhar como voluntária na instituição. Aceitei o convite. Na semana seguinte passei a freqüentar a escola como auxiliar dos professores em sala de aula e nos recreios dos alunos. A presença das alunas surdas produziu conhecimentos, sentidos sobre algo que até então, para mim, não tinha significado.

---

<sup>3</sup> Incluídas? Será mesmo? Os colegas olhavam com certo estranhamento e professores não se aproximavam.

<sup>4</sup> Nunca esquecerei deste sinal e do meu pensamento para memorizá-lo: quatro dedos da mão (número quatro na vertical) tocando no queixo.

A partir desta experiência do “olhar para o outro”, iniciei, então, a minha caminhada na área da educação de surdos. Ainda para Larrosa (2002, p. 24) “A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção [...], requer parar para pensar, parar para olhar, [...] olhar mais devagar, [...] parar para sentir, [...] cultivar a atenção [...]”.

Quando me formei no curso de Magistério fui contratada para trabalhar como auxiliar de professora na escola especial para surdos em que era voluntária. Meses mais tarde, cursei Pedagogia – Orientação Educacional na FAPA<sup>5</sup>-, tornei-me intérprete de língua de sinais e passei a trabalhar como professora regente de turma de pré-escola. Neste período, cursei uma especialização em Educação Especial na Educação Infantil<sup>6</sup> – PUCRS<sup>7</sup>-, e ingressei em outra instituição especial para surdos<sup>8</sup>, onde atuei - como já mencionado anteriormente - como professora por nove anos.

A Especialização me permitiu reflexões sobre a Educação de Surdos e sobre a Educação Especial. A partir dos estudos, das aulas e da pesquisa de campo, questionamentos foram se constituindo e alguns ficaram sem respostas. Com isto, percebi o quanto a pesquisa é importante e necessária e o quanto crescia em mim a vontade de continuar inserida no meio acadêmico para aprofundar conhecimentos no campo educacional. Por esta razão, busquei o ingresso no Mestrado em Educação – UFRGS/2009, na Linha de Pesquisa *Estudos Culturais em Educação*.

Escolhi a Linha de Pesquisa *Estudos Culturais em Educação* pelas articulações que vem sendo feitas neste campo com os denominados *Estudos Surdos*. Para Costa (2005, p.112):

[...] os Estudos Culturais em Educação constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como *cultura, identidade, discurso e política da representação* passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica.

<sup>5</sup> Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras.

<sup>6</sup> Do trabalho desenvolvido para a conclusão do curso de Especialização escrevi um artigo em conjunto com uma colega da escola de surdos, denominado: *Aquisição da linguagem por crianças surdas e aprendizagem durante a interação entre seus pares*, apresentado e publicado nos anais do *I Fórum Internacional da Diversidade Lingüística* – UFRGS/2007.

<sup>7</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

<sup>8</sup> A instituição a que me refiro é mesma em que os dados desta pesquisa foram produzidos. Ao longo da dissertação, vou nomeá-la apenas de escola de surdos, mantendo o anonimato da mesma, acordado no termo de consentimento dado pela escola para o levantamento de dados.

Aos *Estudos Surdos*, por sua vez, compete desenvolver reflexões, as quais são desenvolvidas e detalhadas na obra de Skliar (1998):

Reflexão sobre o ouvintismo como ideologia dominante: logocentrismo e medicalização da surdez e dos surdos; reflexão sobre o fracasso educacional dos surdos; reflexão para uma desconstrução das metanarrativas e dos contrastes binários tradicionais na educação de surdos; e, reflexão sobre o consenso das potencialidades educacionais dos surdos.

Participar das aulas do Mestrado e do grupo de pesquisa<sup>9</sup> foi uma grande oportunidade de ampliação de conhecimentos na área da educação, mais especificamente na área da surdez. Como já mencionei antes, ainda no primeiro semestre de 2009, com os estudos e a inserção na pesquisa me mobilizei a escrever o trabalho *Escola Especial para Surdos: um possível espaço de inclusão*, apresentado e publicado nos anais do *VI Congresso Internacional de Educação – UNISINOS/2009*. Neste trabalho, apresentei uma análise da pesquisa piloto com quatro jovens surdos down incluídos na escola especial para surdos. A pesquisa transcorreu através de entrevistas com professores, familiares e observações em sala de aula.

A partir dos dados levantados nessa pesquisa piloto, outros dois trabalhos foram produzidos na sequência, com desdobramentos das análises, ambos escritos em conjunto com a minha orientadora. O primeiro, *INCLUSÃO NA ESCOLA DE SURDOS: narrativas de professoras surdas sobre a inclusão de alunos com Síndrome de Down em uma Escola Especial para Surdos*<sup>10</sup>, faz uma problematização sobre como as professoras surdas foram sendo subjetivadas por suas práticas educacionais com os surdos com Síndrome de Down<sup>11</sup> incluídos em suas salas de surdos, o que dizem sobre esses alunos e sobre a experiência de trabalhar com eles. O segundo, intitulado *A invenção de uma norma surda e os processos de in/exclusão da diferença em uma escola de surdos*<sup>12</sup> faz uma problematização dos saberes que vem constituindo as práticas docentes com alunos surdos incluídos em uma escola de surdos a partir de uma norma surda.

---

<sup>9</sup> Grupo que desenvolve a pesquisa Língua de Sinais e Educação de Surdos: políticas de inclusão e espaços para a diferença na escola, sob a coordenação da professora Adriana da Silva Thoma.

<sup>10</sup> Artigo foi aceito como parte integrante da revista da APAE de Ijuí e que se encontra em vias de publicação.

<sup>11</sup> Na época em que foi escrito esse trabalho ainda não tinha assumido nomear os surdos com síndrome de down de surdos down. No decorrer desta pesquisa esboçarei com mais detalhes o significado e a escolha pelo mesmo.

<sup>12</sup> Este trabalho foi apresentado e publicado na ANPED Sul/2010: *Formação, Ética e Políticas: Qual Pesquisa? Qual Educação?*, realizada em Londrina/PR, de 18 a 21 de julho de 2010 (THOMA; KUCHENBECKER, 2010).

No ano de 2009, além de participar das aulas do Mestrado, permaneci trabalhando como professora na escola de surdos em que foi realizada a pesquisa, mas no final de 2009 solicitei dispensa da escola em vistas a aprofundar os estudos no Mestrado e para me dedicar exclusivamente à pesquisa, possibilidade que surgiu devido à bolsa de estudos<sup>13</sup>.

Sou professora de surdos há quatorze anos, sendo que a maioria destes anos foram dedicados exclusivamente ao ensino de crianças surdas de pré-escola. Em 2009, lecionei em uma 3ª série do Ensino Fundamental com crianças entre nove e quinze anos e parecia que estava iniciando a minha carreira de professora, pois foi a primeira vez que eu estava diante de crianças em processo de alfabetização.

Articulando a teoria e a confecção de materiais para o ensino e aprendizagem dos meus alunos, mais especificamente para as aulas de ciências, escrevi um livro infantil intitulado *O Feijãozinho surdo* (2009). O livro trata sobre a “magia da língua de sinais<sup>14</sup>” na vida do personagem Feijãozinho, sobre a dúvida quanto a escolha da escola mais adequada para o personagem surdo e, ainda, traz reflexões acerca da inclusão e o respeito à diversidade de povos e raças através da ilustração dos diferentes tipos de feijões (branco, preto, marrom, menores, maiores, etc.).

Em 2010, publiquei um trabalho relacionado ao livro infantil referido acima no *III Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita* na Faculdade de Educação da UFMG<sup>15</sup>, intitulado *As narrativas das crianças surdas sobre a obra literária O Feijãozinho surdo: caminhos para alfabetização*.

O meu interesse durante o percurso acadêmico da Graduação e da Especialização, assim como hoje no Mestrado, sempre foi a prática docente com crianças e jovens surdos, mas quando encontrei os jovens surdos down passei a querer entender os processos de escolarização que ocorrem na escola de surdos em que atuava, quando nela ingressam alunos surdos com outras características e outros tempos de aprendizagem.

---

<sup>13</sup> CAPES/REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

<sup>14</sup> É a minha interpretação e percepção de educadora de crianças surdas, o quanto a língua de sinais traz um sentido de mágica, quer dizer que com/através dela tudo passa a ter significado na vida dos surdos.

<sup>15</sup> Universidade Federal de Minas Gerais.

Tive a oportunidade de acompanhar o ingresso de um a um dos jovens surdos down<sup>16</sup>, assim como o processo de adaptação dos mesmos na escola e, principalmente, as discussões entre os profissionais e direção da instituição sobre a necessidade de mudanças culturais e estruturais urgentes, devido ao ingresso dos surdos down e de surdos cadeirantes e surdos com problemas motores naquele contexto.

Os anos de prática de ensino ao lado dos educandos surdos proporcionaram vivências importantes enquanto profissional da área da surdez, dentre as quais destaco o interesse na capacitação profissional. Estes anos de busca por formação profissional, interligadamente, também se constituíram por momentos significativos de envolvimento e participação nos movimentos surdos que viabilizaram a transformação, em muitos aspectos, da vida do povo surdo<sup>17</sup>.

Nesta caminhada como educadora, tanto de crianças quanto de jovens surdos, tenho acompanhado o redimensionamento nesta área da educação<sup>18</sup>. Foram mudanças significativas e muitas delas tive o privilégio de acompanhar e vivenciar de perto.

Muitos profissionais na área da educação de surdos, dentre estes, professores surdos e ouvintes, estiveram diretamente envolvidos com os surdos e suas demandas. Pensavam, buscavam e lutavam para melhorar o ensino dos educandos surdos. E, neste sentido, a educação bilíngue tem estado no centro dos debates. Para Skliar (1999, p.89):

[...] educação bilíngüe constitui um ponto de partida para uma discussão política sobre questões de identidades surdas, relações de poder e conhecimento entre surdos e ouvintes, movimentos de resistência dos surdos, ideologias dominantes, discursos hegemônicos, a função da escola, a articulação de políticas públicas etc.

Porém, na contramão das pesquisas na área da educação de surdos que afirmam, em sua

---

<sup>16</sup> Acompanhei também o ingresso de tantos outros surdos com deficiências: surdo cadeirante, com paralisia cerebral, etc. Mas o meu olhar se deteve nos surdos com síndrome de down, talvez por encantamento ao primeiro contato, ou por causarem maior preocupação aos professores, alunos e familiares dos demais alunos surdos da escola.

<sup>17</sup> De acordo com Gisele Rangel, pesquisadora surda, em sua dissertação de Mestrado: *História do Povo Surdo em Porto Alegre Imagens e Sinais de uma Trajetória Cultural* (2004), o termo povo surdo está relacionado à língua, cultura, comunidade, identidade e movimento político envolvendo os surdos.

<sup>18</sup> O redimensionamento na área da Educação de Surdos no Brasil, e especificamente, no Rio Grande do Sul apresenta em detalhes no capítulo 3, seção 3.1 *Processos de normalização na educação: fabricação do sujeito dócil na modernidade*.

maioria, a importância das escolas de surdos, estão as políticas de inclusão para as pessoas com deficiências, entre as quais estão os surdos.

O Governo Federal<sup>19</sup> apresenta a inclusão como algo necessário e prioritário. Teorias com este tema são desenvolvidas descrevendo os sujeitos a partir de binômios como: alunos cegos/videntes, surdos/ouvintes, deficientes auditivos (DA), com Síndrome de Down, com múltiplas deficiências, todos em uma mesma sala de aula, todos na mesma matriz discursiva: deficientes – educação inclusiva.

Não almejo aqui fazer uma discussão sobre que mudanças se fazem necessárias, nem tão pouco assumir uma posição favorável ou não ao que foi abordado rapidamente acima. Almejo, outrossim, trazer um olhar sobre o que acontece em uma escola de surdos que tem como desafio atender alunos surdos com outras deficiências, entre os quais estão os surdos down, sendo que esses também são diferentes entre si por outros traços identitários.

A luta pela prevalência – ou quem sabe pela sobrevivência – das escolas de surdos, que passam a acontecer a partir das políticas de inclusão, se intensifica nos dias de hoje. E enquanto sobrevivem, algumas destas escolas em questão se veem diante da demanda de atender diferentes perfis de alunos surdos, os quais trazem inquietações para além da questão da língua, pois apresentam outros tempos de aprendizagem e outras especificidades.

Situo as problematizações que pretendo empreender na pesquisa em uma perspectiva de análise que não se posiciona de modo contrário ou favorável à inclusão, mas que busca entender como as coisas se constituem, por que são de determinados modos e não de outros. Em tal perspectiva, situada em um “pensamento pós-moderno”,

[...] o que interessa é problematizar todas as certezas, todas as declarações de princípios. Isso não significa que se passe a viver num mundo sem princípios, em que vale tudo. Isso significa, sim, que tudo aquilo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos tem de ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado. (VEIGA-NETO, 2007, p.34)

Feitas essas colocações iniciais, passo a apresentar mais detalhadamente as razões da

---

<sup>19</sup> Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

minha escolha pelo tema.

## 1.2 Razões que me mobilizaram a olhar para a inclusão de surdos down em uma escola de surdos

“- Ainda não está efetivada toda a experiência pedagógica com aluno surdo down exatamente pela falta de conhecimento e pelo fato de eles serem down juntar com o fato de serem surdos. O conhecimento é o ser surdo e não o ser down.” (Professora Helen)

Os surdos com deficiências que são incluídos na escola de surdos podem ser categorizados como: surdos com deficiência intelectual, surdos com baixa visão, surdos com paralisia cerebral, surdos cadeirantes, surdos com múltiplas deficiências, surdos autistas e surdos down. No contexto desta pesquisa, esses sujeitos são os estranhos e *anormais* na escola de surdos.

Sobre aqueles que me interessa olhar mais de perto, surgem alguns questionamentos iniciais, entre os quais: Qual traço identitário que se sobressai no surdo down quando ingressa numa escola, seja esta escola para surdos, especial e/ou comum? A surdez ou a Síndrome de Down? Possivelmente, seja a Síndrome de Down, por essa apresentar marcas físicas e/ou biológicas que o identificam.

Os sujeitos da minha pesquisa são três jovens e apresento a seguir um pouco de suas histórias a partir da análise dos dados que constam nos pareceres clínicos. O primeiro nomearei de Claudio, sobre o qual consta, nos pareceres analisados, que:

*“é surdo com Síndrome de Down. A mãe engravidou dele aos 37 anos, teve diabetes gestacional e fez tratamento. A mãe conta que, quando Cláudio tinha 2 meses de vida, procurou o médico pois suspeitou que era surdo. Somente aos 13 anos veio esta confirmação.”*

Quanto a Bárbara, consta que ela é:

*“portadora de Síndrome de Down, tendo adquirido surdez aos 8 anos de idade após meningite. Bárbara tem histórico clínico de leucemia, tendo feito tratamento quimioterápico por alguns anos.”*

E Alice, que é descrita como:

*“Menina com Síndrome de Down e surdez, perda auditiva profunda na OE [orelha esquerda] e com restos auditivos na OD [orelha direita]; Deficiência auditiva identificada ao redor dos 5 anos, após teste audiométrico – BERA”.*

Esses alunos se diferem dos demais surdos da escola por possuírem características físicas que fazem com que se assemelhem entre si, mas que causam estranheza aos colegas, professores ouvintes, professores surdos e demais participantes da comunidade escolar. Entre os relatos das professoras sobre eles, uma delas conta:

*“quando ela chegou na escola de surdo puros os alunos ficaram olhando e acharam ela diferente por causa da fisionomia do rosto, é um pouco diferente, eu acho que a compararam com os outros surdos.” (professora Mariana, 2010)*

Como ensinar os surdos down incluídos nas classes de surdos? O ensino em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é suficiente para que o aprendizado destes alunos aconteça? O melhor seria incluir para normalizar? Se o normal do ensino para os surdos é o uso da Língua de Sinais, então para os surdos down deveria haver diferenciação no ensino? Essas são algumas das perguntas que passei a fazer na medida em que elaborava o problema de pesquisa.

A escolha e ou definição de um tema de pesquisa nem sempre é tarefa fácil. E dessa definição até a construção de um problema a ser investigado, há ainda um processo a ser vivido. Entretanto, a proposta até aqui delineada é mobilizada pela abertura ao novo. Abertura para o novo, para o outro, para o desconhecido, para aquele que chega na escola de surdos, que se esforça por entender e busca ser entendido. Conforme a professora Júlia (2010): *“tem coisas que são profundas e eles não conseguem compreender. Tem momentos que eu dou a atividade diferenciada, explico e eles não aceitam”.*

Deixar-se experienciar por este outro que se aproxima, sem ter um objetivo previsto, sem metas estabelecidas, acreditar nas potencialidades deste outro e ir ao seu encontro, deixando para trás o “pré- conceito”, não é uma tarefa simples para os professores e nem para os colegas surdos, conforme relata a professora Natália:

“- [...] eu percebia muito do preconceito dos colegas em relação a ele, em função de suas atitudes: ele sempre foi muito afetivo e nunca teve muito controle dessa força dele, desta questão de querer abraçar, de querer estar em contato físico, e os alunos sentiam medo disto. Ele aos poucos está tomando o espaço dele, o grupo está conseguindo aceitá-lo mais, e ele está no espaço que ele domina.” (2010)

Através do significado que empreendo ao olhar o outro, que em tempos passados não era aceito no meio social - nem lhe era permitida a inserção em meios escolares e pedagógicos, como lembra a mãe de uma das alunas surdas down quando relata que: “*anos antes visitei à escola, mas na época não havia esta inclusão para deficientes*” (mãe da Bárbara, 2009) –, e nem visto como sujeito em condição de aprendizagem, é possível trazê-lo da posição de sujeito “*limitado*” para a de sujeitos com “*competência*”<sup>20</sup>, no caso dos surdos down, competência lingüística<sup>21</sup>.

Segundo Koltai (2004, p. 95): “A recusa do outro é algo mais universal do que gostaríamos de admitir, e todas as sociedades, assim como todos os humanos, precisam enfrentar a questão de como lidar com outros humanos, outras sociedades”. Um outro que a sociedade poderia esconder ou quem sabe esquecer a sua existência, mas que aos poucos vem buscando não ficar mais escondido.

“Tudo o que eu perguntava para os outros, eu perguntava para ela, e *aos poucos ela foi levantando a cabeça*, depois começou a olhar de canto de olho, *depois ela baixava a cabeça de novo e parecia que era para eu não ver que ela estava olhando.*” (professora Patrícia, 2010)

Quando digo “não ficar mais escondido”, me refiro à situações que sucedem nas ruas, nos ônibus, na escola, em sala de aula. No ônibus, quando entram e buscam alguém para se

<sup>20</sup> São palavras que aparecem nos documentos e que serão desenvolvidos na seção das análises. Uso aspas e itálico sempre que forem palavras, termos ou frases específicas que aparecem nos materiais analisados.

<sup>21</sup> Esta expressão será trabalhada na seção “Normalização lingüística: gerenciamento do risco da não-aprendizagem.

comunicar; na escola quando apresentam trabalhos para outros alunos, enfrentando assim, aos poucos, a sua timidez<sup>22</sup>, conforme uma das avaliações do aluno Claudio: “apresentou-se bem *mais disposto ao realizar as atividades propostas* neste segundo semestre.” (Relatório de avaliação)

Há tantos outros em nossa sociedade, mas dentre estes me interessa, nesta pesquisa, como já dito várias vezes, olhar para os surdos down, ciente de que, conforme Veiga-Neto (2007, p.30) “[...] o olhar que botamos sobre as coisas [...], de certa maneira, as constitui. São olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas de mundo”. Neste sentido, os olhares que transmitimos aos outros – desprezo, indiferença, não aceitação, repulsa e aversão... –, constituem esses sujeitos<sup>23</sup>. Talvez este outro receba olhares insensíveis por suas características físicas e/ou biológicas.

Olhares que não se prendem apenas a um mesmo contexto institucional, mas que circundam no meio social em geral. Olhares que circundam na sociedade, dispersos, e que não são possíveis de serem captados por completo; olhares que vêm e vão, passam e transpassam no dia a dia em contato com tantos outros estranhos ou não a nós e que fazem desabrochar diversos sentimentos; olhares que às vezes não controlamos no encontro com este outro, como menciona uma das professoras entrevistada:

“- [...] tinha horas que eu *tinha vontade de sair gritando* porque eu tinha que pegar a mão de cada um para fazer um sinal e hoje não [...] (Professora Natália)

Um outro visto como forasteiro, por vezes desprezível, que deve ser apartado do meio social e das escolas regulares e/ou escolas de surdos. Um outro que busca se encaixar nos espaços educacionais disponíveis. Portas que se fecham por causarem insegurança, estranhamento, medo e descrédito? Aceitá-los parece ser um ato simples, mas depois do seu ingresso, como se relacionar com ele e como atendê-lo na escola? Dúvidas e mais dúvidas... Como disse a professora Helen:

<sup>22</sup> No ano de 2009, foi possível observar estas realidades por ser professora da Instituição e por utilizar o mesmo meio de transporte.

<sup>23</sup> Aqui, minha intenção não é fazer juízo de valor, mas de narrar resumidamente alguns momentos de não aceitação dos mesmos, seja no ônibus ou na escola.

“- *Eu sou totalmente a favor que eles venham sim [para a escola de surdos]; eles têm que ser incluídos, eles têm que viver nesse meio social e eles têm que aprender até onde se superar*”.

O modo como olhamos para o outro, aquilo que dizemos sobre ele, produz sentidos sobre o mesmo. Nesse aspecto, a professora Natália, ao falar sobre um dos alunos surdos down, diz que ele:

“É um aluno que já está superintegrado no grupo, *ele conseguiu se inserir no grupo, mas o grupo ainda não inseriu ele.*”

O outro que aqui me interessa olhar, ao chegar não é percebido como capaz e quase sempre é olhado como alguém com características estranhas aos “*surdos normais*<sup>24</sup>”. Um outro que é visto a partir de sua deficiência, deficiência esta circunscrita no código genético que carrega. Surdos down trazem consigo a deficiência mental.

Na perspectiva que assumo nesta pesquisa, a deficiência é uma construção cultural<sup>25</sup>. Por assim dizer, poder-se-ia pensar que somos nós que criamos as deficiências. E que talvez criamos a deficiência como problema social e depois lutamos por uma solução para tal problema. Solução esta que o Governo Federal<sup>26</sup> busca responder através de leis, como leis de inclusão. Deficientes vistos como um problema, leis como solução.

Pretendo com a pesquisa entrar no jogo do olhar, o olhar de pesquisadora inserida em uma instituição para surdos. Mas o que estou buscando não é olhar o sujeito em si, os surdos down, mas para os processos de normalização desses sujeitos quando incluídos na escola de surdos. Vejo na pesquisa uma oportunidade de conhecer as estratégias de normalização que vêm se constituindo enquanto práticas educativas para normalizar os sujeitos surdos down, chegando assim ao meu problema de pesquisa, já enunciado na Introdução da dissertação e retomado aqui: *Que estratégias são desenvolvidas para a normalização de alunos surdos down incluídos em uma escola de surdos?*

---

<sup>24</sup> Termo usado por algumas professoras.

<sup>25</sup> Sobre a construção cultural da deficiência, ver mais em Carneiro (2007).

<sup>26</sup> Também abordarei esta questão no capítulo 5.

Com a formulação deste problema, é possível apontar os objetivos que nortearam a construção da pesquisa:

- 1) identificar as estratégias de normalização dos surdos down na escola de surdos;
- 2) problematizar as adaptações curriculares como um mecanismo útil ao processo de normalização dos surdos down no contexto escolar de surdos;
- 3) identificar como são narrados os surdos down a partir dos diferentes campos de saberes que se fazem presentes na escola de surdos e
- 4) identificar o gerenciamento do risco da não-aprendizagem através das práticas de ensino da língua de sinais direcionadas aos sujeitos surdos down.

### 1.3 Estudos que se relacionam ao tema dessa pesquisa

O problema de pesquisa e os objetivos da mesma tiveram como base leituras de obras, teses e dissertações que abordam temas como normalização, educação de surdos e inclusão. À exemplo, cito a Tese de Doutorado de Márcia Lunardi (2003, p. 135) na qual ela escreve: “[...] pode-se afirmar que a inclusão opera através da anormalidade, pois o que está sob alvo da inclusão é a anomalia e não o sujeito normal, pois é sobre isso que a inclusão trata, sobre a normalização”.

Buscando por pesquisas que tratam de temas similares ao meu, em sites de bancos de dados de dissertações e teses na página do CNPq<sup>27</sup>, no site da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação)<sup>28</sup>, no site da CAPES<sup>29</sup> – Banco de Teses e Dissertações<sup>30</sup> e no site do PPGEDU da UFRGS (Biblioteca da FAGED), não encontrei trabalhos e pesquisas buscando pelas palavras chaves “normalização – surdos com Síndrome de Down” ou “surdos com deficiências” ou mesmo “surdo down”. Mas ao buscar por “normalização e educação de surdos”, aparecem pesquisas de destaques e pioneiras, por assim dizer, na área da educação de surdos.

A tese de Maura Corcini Lopes (2002) problematiza os discursos e as representações

<sup>27</sup> <http://www.scielo.org/php/index.php>

<sup>28</sup> [http://www.anped.org.br/novo\\_portal/internas/ver/resumos-de-teses](http://www.anped.org.br/novo_portal/internas/ver/resumos-de-teses)

<sup>29</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

<sup>30</sup> <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

de surdos e surdez através da análise de fotografias da escola de surdos, ao longo de cinco décadas. Além das problematizações, a autora reproduz a história da instituição através do registro/arquivo de fotografias. A escola de surdos, apresentada nesta tese, é mesma em que os dados da minha pesquisa de Mestrado foram produzidos.

A tese de Adriana Thoma (2002) investiga como a alteridade surda é narrada, produzida, inventada, incluída e excluída em filmes que enfocam a surdez e os surdos, problematizando as representações e os discursos que constituem os surdos nos filmes analisados e, em um segundo momento, analisa como ocorrem as interpelações destes filmes em um grupo de sujeitos surdos universitários.

A dissertação de Madalena Klein (1999) analisou os discursos sobre a surdez, educação e o trabalho presentes em diversas produções visuais e escritas, informativos, panfletos, vídeos distribuídos e divulgados pelos movimentos surdos organizados. Este estudo procurou entender como os sujeitos que se entendem surdos trabalhadores vão se constituindo através das práticas discursivas dos movimentos surdos. Os discursos se apresentam fragmentados e multifacetados.

A tese de Márcia Lise Lunardi (2003) está inserida nas discussões sobre as relações entre normalidade/anormalidade e poder/saber. O enfoque principal é *Política Nacional de Educação Especial* (PNEE) de 1994, que ao falar sobre os sujeitos deficientes, definem modelos para conduzir as ações pedagógicas que operam na constituição de subjetividades anormais.

Destaco uma dissertação recente, de 2010, de Kamila Lockmann, em que a autora analisou os discursos dos diferentes campos de saberes, os quais foram coletados a partir de fichas de encaminhamentos dos alunos direcionados aos serviços especializados em uma rede de pública de ensino, além de questionários preenchidos pelos especialistas e entrevistas realizadas com os professores. A partir desses materiais, encontrou articulação entre saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos e que operam sobre os sujeitos como a intenção de conduzir as suas condutas no caminho do bem e da ordem.

Todas as pesquisadoras apontadas acima são ou foram alunas da Universidade Federal

do Rio Grande do Sul (UFRGS), e as suas pesquisas se constituíram a inspiração para este escrito, pois, a partir destas, foi possível compreender mais sobre a educação de surdos e todos os seus vieses, problemáticas e discussões em torno da posição que o sujeito surdo ocupa na sociedade, nas escolas, nos trabalhos, nos filmes, no movimento surdo e como são produzidos enquanto sujeitos nas políticas conduzindo as práticas pedagógicas direcionadas a eles, além, de possibilitar a relação com os saberes que são produzidos na escola comum com os da escola de surdos.

A pesquisa permite minha inserção no jogo de olhares. Quando me detenho em um determinado objeto, posso causar estranhamentos e desconfianças. E é isso o que a minha pesquisa possibilita, pois o objeto da mesma (os surdos down) instigou questionamento de alguns familiares, amigos e até mesmo professores que disseram não entender as razões da minha aproximação e interesse por esse tema de estudo. Espero, no entanto, ter esclarecido minhas razões ao longo dessa seção.

#### 1.4 Nas tramas da história: a escola de surdos

“Tornar os conteúdos significativos na vida dos educandos” (Objetivo do Projeto Político Pedagógico, 2007)

Conta-se na história da Escola que tudo começou pelo olhar carinhoso e caridoso para com os surdos. Olhar de pessoas religiosas, um Frei e uma Irmã dispostos a lutar por um espaço de ensino e aprendizagem para os alunos surdos. Para estes religiosos, os surdos possuíam potencial para os estudos e necessitavam, além da educação formal, de uma formação religiosa. Esses religiosos acreditavam que o ambiente acolhedor poderia proporcionar o conhecimento do amor de Deus.

Ao tratar sobre as práticas educativas que ocorriam em institutos religiosos, Foucault (2005b, p. 140) escreve:

O treinamento das escolares deve ser feito da mesma maneira; poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por

sinais – sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o “Sinal” e devia significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência.

Vários anos se passaram sem que os surdos tivessem o seu espaço de aprendizado, até surgirem pessoas que deram atenção a eles. A Escola iniciou com nove alunas e todas as professoras que trabalhavam nela eram Irmãs<sup>31</sup> que ensinavam as alunas a ler, escrever, falar e a fazer trabalhos manuais (costurar, bordar, pintar e cozinhar). De início, o ensino dessas atividades se dava através da mímica, gestos, fala e alguns sinais.

Uma Irmã surda<sup>32</sup>, que trabalhou na escola por aproximadamente 20 anos, ensinava às meninas surdas utilizando a fala e sinais, conforme relato<sup>33</sup> de uma de suas ex-alunas: “a professora surda usava um pouco da fala e um pouco de sinais, com ela aprendia as histórias da Bíblia, o valor da vida humana me encantou”.

As meninas surdas acolhidas pelas Irmãs eram, muitas delas, crianças e jovens que moravam em outras regiões. E, por viverem distantes da escola, permaneciam ao longo da semana na Instituição e aos finais de semana retornavam para as suas casas. Ainda conforme o relato acima: “A comunicação se dava através da comunicação total<sup>34</sup>. As Irmãs eram professoras que sabiam língua de sinais.

As alunas estudavam no turno da manhã, tendo aulas regulares e à tarde participavam de atividades diversificadas: Fonoaudiologia, reforço escolar, ritmo, aula de dança, pintura, crochê, Educação Física, curso de catequese, missa especial para surdos, limpezas (lavavam louça, secavam e limpavam mesas). Antigamente exigia-se que as alunas fossem comportadas e respeitassem as Irmãs.

Foucault escreve sobre a rigidez do investimento do poder sobre o corpo ocorridos do

---

<sup>31</sup> Irmãs também chamadas de freiras, as quais usam o hábito. Irmãs é o nome mais usual para as pessoas dedicadas à vida religiosa cristã e católica e com formação específica.

<sup>32</sup> Hoje em dia não exerce mais o papel de Irmã. É pesquisadora e atuante no movimento dos surdos.

<sup>33</sup> Relato feito por uma aluna do curso de Licenciatura em Letras/Libras na disciplina de Psicologia da Educação de Surdos, no ano de 2009. Este relato, que se deu pelo propósito de apresentação de trabalho da faculdade, foi concedido pela aluna e trago aqui por se tratar de uma pessoa que além de ser aluna do curso Letras/Libras é professora da Escola para Surdos.

<sup>34</sup> A proposta da Comunicação Total defende o uso simultâneo de todos os recursos de comunicação possíveis:

século XVII ao início do século XX, e que se remodelou a partir da década de sessenta do século XX:

Daí esses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas casernas, nas oficinas, nas cidades, nos edifícios, nas famílias... E depois, a partir dos anos sessenta, percebeu-se que este poder tão rígido não era assim tão indispensável quanto se acreditava, que as sociedades industriais podiam se contentar com um poder muito mais tênue sobre o corpo. (2010, p. 84)

Nas décadas de 1950 e 1960, poucas instituições atendiam aos surdos como sujeitos capazes de aprender. A Escola buscou atender os surdos para tirá-los do abandono, conforme os dizeres da agenda da instituição do ano de 2010, que apresenta a escola de surdos como obra assistencial que desde 1954 à 2010 promove *VIDA*<sup>35</sup> – vida, identidade, diversidade e acolhimento. *VIDA* é um projeto referendado em cada início dos relatórios de avaliação, se configurando como uma introdução dos mesmos. Ele consta em todos os relatórios de avaliação analisados, ou seja, relatórios desde o ano letivo de 2006, quando do ingresso da primeira surda down na escola:

“- Considerando o Projeto VIDA como base de nosso planejamento, estabelecemos *objetivos* relacionados aos aspectos quantitativos e qualitativos da aprendizagem, abrangendo a *aquisição de conhecimentos e informações decorrentes dos conteúdos curriculares, das habilidades, interesses, hábitos de estudo e ajustamento pessoal e social de cada aluno*”.

Na década de 1970, mais precisamente no ano de 1974, foi criada a clínica de Fonoaudiologia, espaço anteriormente dividido com o ambiente da própria escola. Os alunos participavam das aulas regulares (com base no método oral) e freqüentavam a clínica, local equipado com aparelhos específicos de ampliação de som, e se acreditava que através dos mesmos era possível aos alunos ouvir e aprender linguagem falada<sup>36</sup>.

No decorrer dos anos, com o aumento do número de alunas na escola e o fechamento do internato das meninas, em 1991, pela procura cada vez maior de famílias com surdos (meninos e jovens) desejando que seus filhos tivessem a oportunidade de um estudo

---

gestos, mímicas, fala, sinais...

<sup>35</sup> *Vida*, palavra colocado em forma de acróstico.

<sup>36</sup> Dados pesquisados no livro que conta a história da escola de surdos.

especializado, a escola se viu diante da demanda por uma escola mista, que atendesse a meninas e meninos surdos. Além de trabalhar com este novo alunado, a Instituição passou a contratar profissionais leigos<sup>37</sup> com capacitação específica, a maioria egressos da Universidade de Santa Maria (UFSM), com formação em Licenciatura em Educação Especial – Habilitação em Audiocomunicação.

Neste novo redirecionamento do ensino, além da contratação de professoras leigas, houve a contratação de um professor leigo. Anos mais tarde, é feita a contratação da primeira professora surda leiga e no decorrer do tempo outros professores surdos foram sendo incorporados ao quadro de profissionais da escola.

A necessidade de promover a capacitação dos antigos e novos profissionais na área da educação de surdos no Rio Grande do Sul (mas não apenas em nosso Estado) fez com que muitos cursos fossem promovidos a partir dos anos 2000. Os profissionais que estavam na ativa e sem formação específica se viram diante da necessidade de buscar certificações correspondentes ao ensino ou prática educacional com surdos, inclusive alguns professores da escola de surdos onde faço a pesquisa que ainda não possuíam formação específica. Nesta época, se amplia o ingresso de professores surdos (ainda minoria), graduados em diferentes áreas, alguns com Mestrado em Educação/UFRGS, bem como aumenta o ingresso de professores ouvintes com formação na área da interpretação da LIBRAS.

Atualmente, a escola demonstra interesse e preocupação com a capacitação e formação continuada de seus profissionais. Oferece momentos de estudo e discussões de assuntos sugeridos pelos professores. Palestras são promovidas, além de seminários dirigidos pelos próprios profissionais da escola com o objetivo de promover a troca de experiência entre os mesmos. A cada encontro novas discussões são desencadeadas e interesses por outros temas surgem a partir da motivação para novos aprendizados por parte dos professores.

A formação continuada dos professores, proporcionada pela escola, não ficou apenas no âmbito acadêmico de aprendizagem, mas também se constituiu no conhecimento e aprofundamento da esfera religiosa, ou seja, discussões, encontros e seminários relacionados a esta área também foram promovidos. Tal acontece duas vezes ao ano, no início de cada

---

<sup>37</sup> Refiro-me as pessoas que não pertencem a uma Ordem de cunho religioso.

semestre, vivenciando a partilha dos valores cristãos com profissionais da Instituição e com outros que pertencem à mesma rede de ensino.

Assim, a escola vem oportunizando reuniões que desencadeiam discussões sobre os possíveis trabalhos a serem realizados com os alunos surdos com deficiências desde o ingresso dos mesmos; cursos de língua de sinais ministrados pelos professores surdos são oferecidos não apenas para a comunidade escolar, mas para toda sociedade interessada; projetos educacionais voltados para os alunos da instituição são oportunizados no turno da tarde para aqueles que estudam pela manhã e que possuem idade acima de 14 anos; é disponibilizado um laboratório de informática para alunos e ex-alunos da escola, etc.

O ambiente interno da escola também passou por reformulações, quero dizer, por adaptações para atender os surdos com deficiência, como a instalação de elevador; construção de rampas de acesso; criação de novos ambientes para aprendizagem; sala de recursos pedagógicos com profissionais responsáveis; nova sala de artes criada não somente para o uso dos alunos das disciplinas (5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries), mas também para as demais turmas (Jardim à 4<sup>a</sup> série) que demonstrem interesse em explorá-la; sala com recursos áudio-visual; espaço para o brinquedo livre (brinquedoteca); ginásio de esporte; aumento do número de salas de aulas; criação de salas e/ou espaços temáticos – Projetos Sociais<sup>38</sup> – voltados para o incentivo à comunidade escolar ao aprendizado gratuito de diversificados trabalhos manuais; e, uma cozinha equipada com máquinas especiais para a prática de panificação.

Ao longo das últimas décadas, houve também mudanças no quadro de professores, idas e vindas de profissionais – religiosos e leigos: há os que se aposentaram, os que saíram por razões particulares e/ou desconhecidas, os que chegaram formados e com anos de experiência em sala de aula, os recém formados e incipientes em práticas de sala de aula.

Lopes escreve sobre a escola de surdos:

A dificuldade da escola quando assumiu o surdo como um sujeito cultural, mesmo tendo uma visão restrita e resistente ao tentar definir o que está constituindo a

---

<sup>38</sup> Projetos Sociais - uma de suas metas consiste na inclusão social dos alunos surdos, incentivo ao aprendizado da Língua de Sinais através de cursos de sinais com professores surdos, os quais são formatados para as famílias dos alunos (manhã e tarde), além de cursos de sinais voltados para a sociedade como um todo. Dentre outros projetos sociais desenvolvidos.

cultura surda, está em controlar, disciplinar e estabelecer uma nova ordem para os discursos que dizem da surdez e dos sujeitos surdos. (LOPES, 2002, p.70)

O ingresso dos alunos com deficiências na escola para surdos refletiu em enunciações dos professores sobre os mesmos. Em um primeiro momento, o choque, a dúvida, a angústia e por que não dizer medo da nova constituição de classes de alunos. Expressões<sup>39</sup> como: *“Eles não são só surdos!”*; *“Difícil, como vou trabalhar?”*; *“Não sei se consigo! Surdos que não são puros?”*; *“Eu sou acostumada a trabalhar somente com surdos, e quando são somente surdos o trabalho já é difícil, imagina surdos com deficiências associadas...”*; *“Não tenho formação específica, como vou trabalhar?”*.

As falas das professoras demonstram que uma das formas como o poder se exerce sobre os alunos se dá através da categorização dos mesmos ainda antes do primeiro contato. Entendo que o exercício do poder, em sua microfísica, captura tanto as professoras como os alunos em redes discursivas que circulam no espaço escolar de surdos e que, conforme Foucault (2010, p. 84): *“O poder, longe de impedir o saber, o produz.”*

Desde o ingresso dos primeiros alunos surdos down e de surdos com deficiências, a relação e o trabalho com os mesmos se tornaram o centro dos temas e das discussões dos professores. Por ora, as falas das professoras estão centralizadas na prática educacional das séries iniciais, mas os professores das séries finais já demonstram estranhamento e perplexidade ao imaginar que em alguns anos estarão diante de surdos com outras características e/ou outros tempos de aprendizagem, participando de suas aulas que se configuram por um curto período de ensino (1h, 2hs ou 4hs semanais no máximo).

### 1.5 As contingências da pesquisa de campo: as possibilidades e os desafios percorridos na produção dos dados

*“- Então a experiência pedagógica está muito no tato, faz, volta, deu certo, não deu, vamos por aqui e vamos por ali e vai embora”*. (professora Helen, 2010).

---

<sup>39</sup> Trago aqui as falas escutadas em algumas reuniões pedagógicas quando foi trabalhado o tema “inclusão” com os professores.

Retornar para a escola de surdos, local de trabalho por tantos anos como professora de crianças e jovens surdos, agora em outro papel, de pesquisadora, não foi uma tarefa fácil de ser desempenhada. Voltar ao lugar que me possibilitou a experiência da sala de aula com surdos até tão pouco tempo foi difícil, pois como afastar-me do papel de professora e funcionária desta escola de surdos? Acredito que consegui fazer isto, mas confesso que por vezes me senti embrenhada em lembranças de momentos que passei ao lado dos meus alunos e colegas de profissão.

A aceitação da pesquisa foi imediata por parte da direção da escola que apoiou a realização da mesma, permitindo livre acesso às dependências da instituição, o que fez com que me sentisse muito agradecida. Depois, vieram as tratativas com a supervisão da escola com vistas a um bom planejamento e aproveitamento dos dias e horários para a coleta dos dados. Isto demandou, por parte da supervisão, uma organização de horários variados para que a pesquisa não causasse mudanças na rotina da escola. A dificuldade surgiu quando os horários e dias que foram estabelecidos para a pesquisa não coincidiam com os meus dias e horários das aulas do Mestrado.

Mas, por fim, tudo ficou estabelecido para ambas as partes e a pesquisa transcorreu conforme o proposto, ou seja, com o levantamento de dados de acordo com o combinado com a direção e esperado por mim enquanto pesquisadora. Todo o processo demandou um tempo de três meses (setembro/outubro/novembro de 2010) entre idas e vindas da instituição. Na maioria das vezes, a pesquisa transcorreu semanalmente em duas vezes na mesma semana.

O primeiro levantamento foi feito nas pastas dos três alunos surdos down, nas quais constam pareceres clínicos, que descrevem as situações vivenciadas pelos alunos antes do ingresso na instituição, tais como doenças e categorização familiar, ao mesmo tempo em que prescrevem encaminhamentos a serviços e formas de se trabalhar com os alunos. Após o ingresso desses alunos na escola, alguns dos profissionais da clínica permanecem acompanhando o desenvolvimento dos mesmos através de atendimentos individuais.

O segundo levantamento foi feito nos relatórios de avaliação dos alunos surdos down, onde pude conhecer um pouco sobre o que tem sido dito sobre os surdos down na escola, sem a pretensão de encontrar significados intrínsecos ou de fazer interpretações sobre os

professores podem estar querendo dizer nesses pareceres. Me detive em analisar aquilo que está claramente posto nas enunciações dos pareceres.

As análises das pastas com as avaliações dos alunos se deram de forma mais sistemática por se tratar de um número significativo de pareceres individuais, desde o ano de 2006 até 2010. Os pareceres descritivos da clínica foram analisados dentro deste mesmo período que as avaliações, porém foram mais rápidas as leituras e análises por se tratarem de pareceres sucintos, ao contrário dos relatórios de avaliações pedagógicas.

Antes de iniciar a entrevista, conversei um pouco com cada professora para deixar de lado aquela complexidade e formalidade que poderá estar investida em uma entrevista com vistas à pesquisa. Apenas com uma das professoras, a entrevista se deu de forma muito rápida, em exatos oito minutos, pois a mesma disse que tinha outros compromissos na escola e precisava que fosse uma entrevista rápida. Mas, mesmo sendo consideravelmente ligeira foi muito produtiva, assim como as outras entrevistas que duraram entorno de 30 minutos cada.

Com as professoras ouvintes, a entrevista foi gravada em um gravador de voz e com as professoras surdas foram filmadas. No início da entrevista, elas responderam sobre a sua formação (Graduação/Especialização), curso na área da Educação de Surdos e em Educação Inclusiva e sobre o tempo de trabalho docente com alunos surdos.

As perguntas foram:

1. Quem é o/a aluno/a surdo/a down incluído na escola de surdos? Fale sobre ele/ela:
2. Como vem se efetivando a tua experiência pedagógica com o/a aluno/a surdo/a down em sala de aula?
3. Como é realizado o planejamento das tuas aulas? Qual é a metodologia de trabalho?
4. Como é realizada a avaliação do/da aluno/a surdo/a down?

Sobre a complexidade em que a entrevista se insere, Rosa Hessel Silveira (2002, p. 118) escreve que essas são: “[...] eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens e representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise.”

Expectativas em relação ao momento da entrevista circulavam entre as professoras entrevistadas e também provocavam em mim, enquanto pesquisadora, algumas ansiedades. De minha parte, havia curiosidade em relação às respostas das professoras, se essas contemplariam os objetivos da pesquisa e encaminhariam possibilidades de análise que contemplassem o que eu estava propondo investigar. Quanto às professoras entrevistadas, apresentaram-se receosas com os possíveis questionamentos, gravações e transcrições de suas falas. Perguntas como: “Por que? Para que fins essa entrevista? Como serão utilizadas as minhas falas?”, foram recorrentes mesmo eu tendo apresentado os objetivos da pesquisa e as razões da entrevista.

Para Sommer (2007, p. 58), quando escreve sobre a entrevista com professores e os discursos decorrentes das mesmas:

[...] a circulação, a disseminação, o compartilhamento de certos enunciados que compõem essas práticas discursivas [entrevistas] estão implicados na produção das identidades das professoras, nas suas formas de enxergar a sala de aula, os alunos, a educação, enfim, na própria materialização da educação escolar, na operação de práticas não-discursivas, especialmente no ensino fundamental.

Dentre os materiais analisados nesta pesquisa – relatórios de avaliação, pareceres clínicos e entrevistas com as professoras –, destaco as últimas, pois ouvir as professoras e vê-las sinalizando, possibilitou conhecer melhor as práticas empreendidas com os alunos surdos down em suas classes de surdos.

## **2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS: das escolas especiais às escolas inclusivas**

“- E então foi que a escola abriu esta possibilidade em função de toda demanda que tinha e nós começamos a trabalhar dentro de um empirismo muito grande, de não ter a parte teórica e de pensar que a coisa poderia ser por aqui.” (Professora Natália)

Esta seção apresenta algumas condições de possibilidade para que a inclusão nas escolas de surdos esteja acontecendo hoje. Para isso, cito alguns movimentos que resultaram em políticas educacionais que incidem diretamente nas escolas comuns e também nas escolas de surdos. As leis têm condições de possibilidade para acontecer, mas ainda que sejam resultado de acontecimentos que as antecedem, muitas vezes causam impacto nas escolas pelas novas exigências que colocam aos educadores.

A seguir apresento alguns acontecimentos na Educação de Surdos seguindo uma ordem cronológica, que embora possa ser linear em alguns momentos, são trazidos com a intenção de problematizá-los a partir do momento em que estes dizem sobre a vida e a educação de sujeitos surdos inseridos em uma sociedade majoritariamente ouvinte. Destaco leis relacionadas às políticas educacionais brasileiras que incidiram/incidem sobre as práticas educativas com crianças e/ou jovens surdos da escola especial da pesquisa e de muitas outras escolas comuns e inclusivas de nosso país.

Particularmente no Estado do Rio Grande do Sul, a partir da metade da década de 90, iniciou uma mobilização<sup>40</sup> dos surdos envolvendo diferentes segmentos como a comunidade surda e pesquisadores da área da Educação de Surdos, pelo ensino e reconhecimento da língua de sinais como a primeira língua dos sujeitos surdos. O meio acadêmico veio a contribuir com o movimento dos surdos através da produção de pesquisas sobre as línguas de sinais, a comunidade e a cultura surda, e assim fortalecer e embasar teoricamente o movimento surdo.

---

<sup>40</sup> Não quero dizer que a luta dos surdos pelo reconhecimento da língua de sinais já não existisse anteriormente, porém, mais datadamente nesta época (anos 90), a mobilização dos surdos passou a ser mais consistente e visível perante a sociedade.

Ainda na década de 90, surge a *Declaração de Salamanca* fomentada na Espanha em junho de 1994, que se tornou referência mundial e dispõe sobre a reafirmação do compromisso com a Educação para Todos. Essa *Declaração* reconhece “[...] a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino [...]” e aponta o direito universal de todos à educação. Nela encontram-se também direcionamentos envolvendo a “Estrutura de Ação em Educação Especial”.

O Brasil adotou a proposta de Salamanca, comprometendo-se com a construção de um sistema educacional inclusivo. Quanto às políticas educativas para os surdos, na *Declaração* consta:

“[...] A importância da linguagem gestual como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual de seu país. Devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdos/cegos, **é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares**”. (p. 24)<sup>41</sup>

Apesar de a *Declaração de Salamanca* ser difundida amplamente em nosso país, e ser absorvida como fundamento para as demais políticas na área da educação inclusiva no Brasil, o Rio Grande do Sul tem como centro de seus debates a urgência da oficialização da língua de sinais e o direito das crianças surdas terem acesso a essa língua o mais cedo possível. Uma educação bilíngue pautada no uso e aprendizado da língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua portuguesa como segunda língua (L2). Um ensino realizado preferencialmente em escolas de surdos, por se tratar de um espaço que possibilita a interação entre outros sujeitos surdos, a construção de identidade, o conhecimento da cultura surda e a participação na comunidade surda.

Pesquisas na área da Educação de Surdos começaram a ser produzidas no ano de 1995 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul com a entrada de professoras de surdos no Mestrado em Educação<sup>42</sup>. Em 1996, ocorreu a criação do Núcleo de Pesquisas em Políticas

---

<sup>41</sup> Grifos meus.

<sup>42</sup> As primeiras mestrandas na área da Educação de Surdos ingressaram no PPGEDU da UFRGS na linha de Educação Especial, sob a orientação do Prof. Dr. Hugo Otto Beyer. Egressas da UFSM, Adriana Thoma, Maura Corcini Lopes e Liliane Giordani, trouxeram discussões sobre Educação Bilingue para o Programa e

Educacionais para Surdos (NUPPES), sob a coordenação do professor Carlos Skliar. A formação de pesquisadores na área, em nível de Mestrado e Doutorado, aumenta. Em 2004, os pesquisadores/as do grupo estão atuando em várias universidades, Carlos Skliar retorna para a Argentina e o NUPPES se extingue, voltando a se reunir em 2006, quando algumas integrantes do grupo propõem a criação do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação – GIPES. Na apresentação de um dos livros produzidos por algumas integrantes do GIPES, consta que:

[...] a partir do encerramento das atividades do NUPPES, em 2004, cada uma das pesquisadoras vinha se destacando em sua própria trajetória em diferentes Instituições de Ensino Superior, porém mantendo articulações com projetos na área da educação de surdos. Tais trajetórias motivaram a constituição do GIPES no ano de 2006. (KARNOPP, 2009, p. 8)

No *V Congresso Latino Americano de Educação Bilingue para Surdos* – organizado pelo NUPPES em parceria com a FENEIS e realizado na UFRGS, em Porto Alegre no ano de 1999 – a comunidade surda latino-americana se reuniu, discutiu e lutou por seus direitos culminando com a escrita do documento *A educação que nós Surdos queremos*. Este foi um evento que reuniu surdos, professores, intérpretes e outros profissionais que atuavam na educação de surdos de diferentes estados e países para discutir os rumos a serem seguidos na área da educação dos surdos. Segundo Thoma e Klein (2011, p. 111), esse foi: “Um evento que teve como finalidade criar um espaço de discussão dos surdos, ou seja, um espaço propositivo de interesse do povo surdo, tendo como ênfase discutir e tomar posição em relação às Identidades Surdas, à Cultura Surda e à Educação de Surdos”.

Com o documento *A educação que nós Surdos queremos* entregue ao governo Federal, as mobilizações<sup>43</sup> e a força do povo surdo são fortalecidas e resultam no reconhecimento e oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Lei 10436 de 24 de abril de 2002, que entende essa língua como sendo “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas

---

incentivadas pelo então coordenador do PPGEDU, Prof. Dr. Nilton Fischer, fizeram um projeto para trazer ao Brasil o Prof. Dr. Carlos Skliar, por sugestão da professora Lúcia Weiss, na época mestranda do Programa, mãe de surda que conhecia o referido professor. Skliar aceitou o convite para atuar como professor visitante no PPGEDU da UFRGS e ingressou no Programa em 1996. Nos anos seguintes, vários outros mestrandos, ouvintes e surdos, passaram a fazer parte do Grupo de Pesquisa sob a coordenação desse professor.

<sup>43</sup> Movimento surdo e comunidade surda são constituídos principalmente por surdos, mas deles também participam ouvintes que convivem com esses sujeitos, como familiares, professores e intérpretes.

surdas do Brasil.”

A oficialização da LIBRAS trouxe, de certa forma, uma euforia e festejo por parte da comunidade surda. Acreditou-se que o ensino de Libras nas Universidades, os cursos de capacitação de professores para atuação com alunos surdos, a formação de professores surdos para o ensino da língua de sinais e a formação de intérpretes de Libras, resolveriam as demandas educacionais dos surdos em tempos de sociedade com propósitos inclusivos.

Neste período, novos espaços escolares para surdos são abertos, cito uma escola da rede pública municipal de Porto Alegre através da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este espaço foi aberto devido ao diálogo do NUPPES com a FENEIS e com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Essa escola passou a receber surdos que nunca tiveram a oportunidade de aprendizado e nem mesmo o contato com a língua de sinais, sujeitos que estavam à margem, isolados da sociedade, muitos desses fechados em suas casas e dependentes de seus familiares. Além desses alunos surdos, outros ingressaram com intuito de finalizarem os seus estudos do ensino fundamental.

Porém, na atualmente, mais especificamente a partir do ano de 2008, com a *Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), a abertura de novos espaços escolares para surdos<sup>44</sup> tem restrições, ou seja, os Estados e Municípios, caso venham a optar por abrirem novos estabelecimentos de ensinos especiais, deverão dar condições de funcionamento aos mesmos a partir de verbas próprias.

Os surdos passam a frequentar outros espaços educacionais, como as Universidades<sup>45</sup>. Aos surdos é possibilitado um vestibular em língua de sinais com a presença de intérpretes de sinais e com correção das provas de redação feita por professores da Universidade envolvidos no ensino e pesquisa na área da Educação de Surdos. Apenas muito recentemente, algumas Universidades, como a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) estão oferecendo vestibular em Libras. Com isso, os surdos têm a possibilidade de continuação dos seus estudos.

---

<sup>44</sup> Ou quaisquer outros estabelecimentos de ensino especiais.

<sup>45</sup> A primeira universidade a receber acadêmicos surdos em nosso Estado, que se tem notícias, foi a ULBRA – Universidade Luterana do Brasil. Depois dela, várias outras atendem hoje alunos surdos, mas a ULBRA passou a ser uma referência na área da inclusão de surdos no ensino superior pelo número expressivo de surdos que buscaram essa instituição para estudar.

Apesar de ser “permitida” a continuação dos estudos aos sujeitos surdos, tensionamentos permaneceram em torno da inclusão dos mesmos no meio acadêmico, como a falta de intérpretes. E, muitas vezes, quando há o profissional, este nem sempre tem a capacitação necessária bem como a fluência na língua, sendo que esta última é extremamente necessária para o entendimento dos assuntos tratados no meio acadêmico.

Os surdos, a partir da metade dos anos 90, passam a circular em diferentes espaços das Universidades, sejam esses como acadêmicos da graduação, especialização, mestrado, doutorado, ou ainda como professores de língua de sinais, e mais uma vez a falta de intérpretes é um dos fatores que impossibilitam a completa inserção desses sujeitos no meio universitário.

Várias universidades têm em seu quadro de profissionais surdos (professores de língua de sinais) e ouvintes (tradutores e intérpretes), o que passou a ser obrigatório a partir do Decreto Ministerial nº 5626 de 2005 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e estabelece, no Art. 3º que:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Em uma iniciativa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e em conformidade com o Decreto, são criados os cursos de Licenciatura em Letras/LIBRAS (com prioridade para pessoas surdas), no ano de 2006 e de Bacharelado em Letras/Habilitação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (tradutor e intérprete), no ano de 2008, ambos oferecidos na modalidade à distância (EaD), atendendo a um dos itens também estabelecido no Decreto:

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

### III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Ainda no ano de 2006 e com base no art. 20 do Decreto, o Ministério da Educação instituiu o *Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em Libras* e para a *Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras-Língua Portuguesa* –, o PROLIBRAS, que será realizado anualmente até o ano de 2015. O PROLIBRAS também foi instituído a partir do Decreto, que previa:

Art. 1º Criar o Programa Nacional para Certificação de Proficiência em Libras e para Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras-Língua Portuguesa - Prolibras a serem conferidos aos aprovados em exames de:  
I - proficiência em Língua Brasileira de Sinais - Libras;  
II - proficiência em Tradução e Interpretação da Libras - Língua Portuguesa.

Apesar do curso de Licenciatura em Letras/LIBRAS e de seus profissionais formados a partir do mesmo, bem como do PROLIBRAS, ainda faltam profissionais surdos e/ou ouvintes fluentes na língua de sinais para atenderem as necessidades colocadas pelo decreto nº 5.626 e, na atualidade, pelas políticas educacionais inclusivas.

O Governo Federal apresenta a inclusão como algo necessário e prioritário, defendendo que estejam todos em uma mesma sala de aula frequentando o ensino regular: alunos cegos/videntes, alunos surdos/ouvintes, alunos com síndrome de down, alunos com múltiplas deficiências... Nesse sentido,

Para a implementação de políticas sociais e educacionais, entre as quais a educação inclusiva de alunos com deficiência, o Brasil recebe investimentos internacionais. Incluir a todos é uma iniciativa presente em quase todos os segmentos sociais de hoje e as políticas de inclusão tem sido tema de interesse e debate em vários campos do conhecimento. (THOMA; KUCHENBECKER, 2010, p. 5)

O Ministério da Educação (MEC) muitas vezes se utiliza do ensino através da Libras como uma estratégia para ensinar aos surdos a língua portuguesa. Nesse sentido, entre outros exemplos, aponto o livro *Atendimento Educacional Especializado (AEE/2007)* direcionado para as pessoas com surdez, material produzido através da Secretaria de Educação Especial (SEESP) em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (SEED).

Em tempos de inclusão, parece não haver como negar e nem se esquivar dela, pois a inclusão existe e está colocada para todos. O governo vem criando leis e incentivando discussões sobre o tema da inclusão em diferentes níveis sociais e a instituição escolar encontra-se como alvo prioritário dos governantes. As escolas comuns não podem negar o ingresso de alunos deficientes e os professores devem atender as diferenças em sala de aula, mesmo que ainda não tenham a formação e condições necessárias para o ensino. Os professores e as escolas devem buscar meios para dar conta de atender a todos, através da participação em seminários e palestras com este tema e capacitações para se apropriarem dos novos redimensionamentos na área da educação.

À exemplo disto, uma das professoras entrevistadas diz não ter tempo de se especializar mais, principalmente na área da educação inclusiva, pois trabalha 60hs semanais. No ano de 2010 foi o seu primeiro contato com alunos surdos down, e ficou “*assustada no início*”, tinha dúvidas sobre como desenvolver o seu trabalho com a aluna surda down em meio aos demais alunos surdos que também apresentavam “*comprometimentos*”. Essa professora busca aperfeiçoar-se através de leituras de revistas da área da educação.

“- [...] de uns tempos para cá tenho trabalhado muito, só leituras, eu assino a Revista do professor, Nova Escola, procuro livros, daqui da própria escola, estou trabalhando 60hs agora.”

O ingresso de alunos surdos com outras deficiências nas escolas de surdos decorre do surgimento das leis em prol da inclusão de todos os sujeitos, com deficiência ou não, num mesmo espaço de ensino. As leis abordam o termo *preferencialmente no ensino regular*, e a mesma deixa de ser exigida e aplicada apenas nas instituições de ensino comum, passando a ser implementada também nas escolas de surdos.

Para Lockmann:

[...] a inclusão apresenta uma intencionalidade política de organização social. Ela não surgiu a partir da proliferação das políticas públicas que pregam o “bem” à humanidade por meio de uma educação para todos. Ela foi se configurando mediante diferentes práticas sociais e que pretendiam, desde muito cedo, conhecer e controlar os sujeitos anormais, a fim de fortalecer um projeto social de proteção e ordem. (LOCKMANN, 2010, p. 54)

Com a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* de 2008, novas leis surgem. Leis que não ficam apenas no âmbito do ensino regular, mas que, por suas diretrizes, perpassam as instâncias das escolas para surdos que oferecem o ensino fundamental e/ou médio. Os alunos surdos com outras deficiências e/ou com condições de aprendizagem específicas têm na lei governamental a garantia de ingresso e permanência nas escolas comuns de ensino ou nas escolas para surdos. Esses alunos, em geral, têm sido encaminhados para as escolas de surdos, o que gera a necessidade dessas escolas pautarem, em seus debates, a questão da inclusão.

As políticas que dizem sobre a inclusão e que devem ser, obrigatoriamente, cumpridas pelas escolas comuns são a condição de possibilidade para que a inclusão na escola de surdos aconteça. Esta é uma das fortes razões para a mudança de perspectiva de ensino na escola de surdos, ou seja, do ensino comum para o ensino inclusivo<sup>46</sup>. A direção da escola de surdos, em conversa informal comigo, acenou para essa possibilidade, pois os surdos com deficiências, a partir deste momento, têm o respaldo na lei, caso optem em estudar na escola de surdos, assim como as pessoas ouvintes com deficiências tem esse amparo. Essas políticas geram tensionamentos por parte de todos os sujeitos envolvidos com a educação.

A seção seguinte discute temas educacionais, o início da sistematização do ensino até a contemporaneidade. Na contemporaneidade são apontadas novas práticas educacionais e novas estratégias de normalização dos sujeitos, ou seja, o ensino está sempre passando por novos direcionamentos, desde o início de sua sistematização.

---

<sup>46</sup> Isso não significa que nunca tenha existido a presença de surdos com deficiências na escola, porém agora a presença destes é mais expressiva.

### 3 PROCESSOS DE NORMALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: a fabricação do sujeito dócil

“- A Bárbara é uma aluna que tem síndrome de down e é surda, mas a Bárbara é um doce de criatura, é querida, é meiga, está sempre compenetrada em tudo o que ela faz, é muito detalhista, tudo tem que estar milimetricamente organizado.”  
(Professora Patrícia)

Como acontecem os processos de normalização no campo educacional? Como a escola pode se constituir em um espaço normalizador e que fabrica sujeitos dóceis? São questionamentos intrigantes quando se pensa na educação como um processo. Para que seja possível responder a essas problematizações, se faz necessário olhar alguns séculos anteriores, neste caso, os séculos XVI, XVII e XVIII, quando a escolarização foi instituída.

Não busco fazer neste capítulo uma genealogia da educação, trazendo a sua história para problematizar o conceito de normalização, mas trazer alguns dados, como possibilidade de reflexões nas análises da pesquisa. Para isso, trago para a discussão deste capítulo os autores Comenius (2001) e Foucault (2005), o primeiro propôs um jeito de fazer educação e de ensinar através de um método descrito em sua *Didática Magna*, e o segundo analisa e problematiza em um conjunto de obras a constituição do sujeito moderno, indicando possibilidades de análises para essa pesquisa.

Este trata-se, portanto, de um capítulo que se insere como parte da fundamentação teórica para a pesquisa. Ele possibilita olhar para a escola na contemporaneidade, como um espaço que não se distancia da escola de séculos passados, sejam estas escolas comuns ou especiais. Não pretendo dizer que as situações ocorridas na escola de hoje sejam iguais as de séculos passados, pois as contingências de hoje são outras. Mas os excertos dos documentos apresentados no decorrer deste capítulo podem nos fazer pensar sobre essas possíveis aproximações.

A escola vem sofrendo modificações significativas desde sua formação e constituição. No século XVII, mais especificamente com Comenius<sup>47</sup> (1592-1670), surge a *Didática*

---

<sup>47</sup> Comenius em sua *Didática Magna* (1621-1657) trata da arte universal de ensinar tudo a todos. Ele aborda questões educacionais, tratando sobre como a escola deve se constituir, proceder e se posicionar em relação

*Magna*, um tratado sobre como se deve educar e sobre como as escolas devem se ordenar – nas palavras do próprio autor – no ensino dos seus alunos (COMENIUS, 2001, p.227). Para iniciar as discussões neste capítulo, trago um excerto da *Didática Magna* quando Comenius<sup>48</sup> aponta como deveria ser o ensino daquela época:

- Se ensinem com um só e mesmo método, todas as ciências; com um só e mesmo método todas as artes; com um só e mesmo método todas as línguas;
- Na mesma escola, seja a mesma ordem e os processos de todos os exercícios.
- As edições dos livros da mesma disciplina sejam, tanto quanto possível, as mesmas.
- Assim tudo progredirá facilmente, sem embaraços. (COMENIUS, 2001, p. 258)

Comenius trata, em sua *Didática*, de questões educacionais que parecem, por vezes, dos tempos atuais. Ele trata da ordem e dos processos educacionais e de como a escola deve se constituir para formar seus alunos. A *Didática* possibilita problematizar a educação dos nossos dias: existe um método ideal para ensinar? E pensando na pesquisa com os surdos down, há um método ideal de ensino? Na perspectiva de uma das entrevistadas:

“- É um *desafio muito grande e diário*, é uma tentativa de acerto e erro permanente, a gente tem muita boa vontade, de abraçar a causa mesmo, de tentar acertar, errar muitas vezes e contornar os teus erros. *Muitas vezes planejei coisas que eu não consegui fazer.*” (Professora Natália)

O autor escreve que no ambiente escolar tudo deve proceder do mesmo modo, todos os professores, das diferentes disciplinas, devem ensinar com os mesmos métodos sejam as línguas, as ciências ou as artes. Todos devem receber ensino, desde os mais inteligentes aos inaptos. A escola deve seguir o mesmo método para que o ensinar e aprender dos alunos transcorra tranquilamente conforme a ordenação instituída.

A proposta da *Didática Magna* é que o ensino se efetive com um professor apenas e com um único método. Desta forma, é possível formar indivíduos constituídos de moralidade, repletos de sabedoria e piedosos, uma tríade, que para o autor forma uma unidade a ser desenvolvida ao longo do período escolar dos alunos, para que os mesmos possam se tornar

---

ao ensino e a aprendizagem dos alunos, formando bons cidadãos para a sociedade.

<sup>48</sup> O nome completo do autor é Iohannis Amos Comenius.

bons cidadãos para a sociedade. Em outras palavras, uma educação com propósito humanizador.

O esforço para que os alunos surdos down se tornem bons cidadãos para a sociedade pode ser visto no seguinte relato:

“- Nas atividades da vida diária, tais como secar louça, varrer, escovar os dentes, apresenta-se autônomo; porém, [para] ir ao banheiro, para lavar as mãos... precisa ser orientado. Também nas atividades pedagógicas necessita auxílio pontual e constante. (Relatório de avaliação, aluno Cláudio, 2008)

Na *Didática Magna*, Comenius escreve sobre os chefes de turma, os quais são escolhidos pelo professor por se destacarem do restante do grupo. Os chefes de turma podem e devem auxiliar o professor no trabalho em sala de aula. Por isso, a importância do papel desempenhado pelos chefes de turma, sujeitos inteligentes e exemplos a serem seguidos pelos menos inteligentes, inaptos, débeis. Os chefes deveriam acompanhar o desenvolvimento dos menos inteligentes, controlando-os e apenas reportar ao professor as respostas dos menos inteligentes.

Nesse sentido, ainda hoje podemos ver o quanto é esperada a contribuição de alguns alunos para o desenvolvimento de outros, como no relato da professora Mariana, quando aponta a importância da interação dos alunos surdos com deficiência com os alunos surdos sem deficiências, acreditando que estes últimos podem auxiliar a professora em sala de aula e servir de modelos de aprendizado aos primeiros:

“- [...] o restante do grupo apóia, ajuda o colega e a mim também e há uma troca entre o grupo [...] Inclusão surdo normal, mental, e down juntos é bom, pois pode haver trocas, se todos são doentes, todos são iguais, como haver ajuda entre eles, não tem como [...] O surdo com deficiência mental percebe a evolução dos outros e vai em busca de fazer o mesmo.”

Para Comenius a escola deveria funcionar como um relógio: “Procuremos, portanto, em nome do Altíssimo, dar às escolas uma organização tal que corresponda, em todos os pontos, à de um relógio, construído segundo as regras da arte e elegantemente ornado de cinzeladuras variadas” (COMENIUS, 2001, p. 181). Os professores devem seguir e obedecer

a mesma prática de ensino instituída pela escola, o mesmo ritmo de trabalho com o objetivo de obter-se uma uniformidade de ensino. Nesse sentido são ainda feitos investimentos nos alunos de hoje, mas nem sempre o resultado é imediato, como a exemplo do que acontece com o aluno Cláudio, que ainda não aderiu à rotina, e às regras, como vemos a seguir:

“Claudio é um aluno que *ainda se encontra em processo de adaptação* à rotina da escola, regras de convivência, convívio com os colegas e, principalmente, a língua de sinais; quando está motivado, é observador.” (Relatório de avaliação, 2008)

Todos os professores da escola devem utilizar o mesmo método de ensino e os alunos devem aprender um conteúdo (disciplina) de cada vez e gradualmente, não importando o nível de inteligência. As disciplinas acontecem de forma homogeneizante, porém o público alvo – os alunos – é heterogêneo. Para os de inteligência mediana, por serem em maior número, voltam-se os olhares e interesses da escola e dos educadores. Como aponta a professora Júlia sobre o seu trabalho com a aluna Alice:

“- Eu tenho trabalhado a questão da interpretação, mas é muito difícil criarem frases, autonomia e independência, *a dificuldade é muito grande desse grupo*, já de adolescentes. Eu quero trabalhar coisas da idade deles, mas nem sempre dá, eu também *não quero infantilizar o grupo, eu quero procurar desafiar eles a cada dia.*”

O resultado deste processo educacional é um ensino que se dá na homogeneidade pedagógica direcionada para uma heterogeneidade de sujeitos. Neste período (séc. XV – XVIII) havia intenções e projetos para universalização do ensino, mas não foi o que se deu na prática, conforme Ribeiro (2009, p. 54):

A par desta posição, a escolarização entre os séculos XV – XVII estava orientada pela homogeneização do público escolar. Escolares e estudantes estavam submetidos a uma ordem disciplinadora, autoritária e, paradoxalmente, paternalista [...]. Apenas no século XX, observam-se políticas voltadas para a escolarização inclusiva e efetivamente universalizadora [...].

A escola, desde quando se institui como tal, tem se firmado como espaço de fabricação de sujeitos dóceis, com comportamento fácil e flexível de serem dirigidos. O mote principal e que direciona a prática educativa é a fabricação de indivíduos bons e educados para viverem

na sociedade. Vejamos a seguir o que foi escrito sobre o aluno Cláudio,

“[...] não são todas as atividades propostas que ele aceita fazer, e *inúmeras vezes, durante o semestre, empurrou a atividade e colocou as mãos no bolso ou deitou-se na classe*. Esta atitude de Cláudio consideramos parcialmente positiva, pois *objetivamos ter alunos autônomos e críticos*; entretanto, *por outro lado, em alguns momentos precisamos insistir para que ele desenvolva a proposta*, o que não lhe deixa muito satisfeito.” (Relatório de avaliação, 2008)

Com isso, vemos que os processos de normalização na educação não ficaram no passado. As práticas educacionais normalizadoras talvez não sejam exatamente iguais, mas se assemelham àquelas praticadas em tempos remotos, ou seja, o ensino, a disciplina e a normalização dos sujeitos, de algum modo andaram e andam concomitantemente, perpassando os séculos até os dias atuais.

“- Eu tenho que trabalhar em cima de coisas que ela gosta e que ela se dá bem, não para frustrá-la mais e deixá-la mais insegura, claro, *sempre procurando cobrar coisas dela, iniciativa para fazer as coisas sozinha e não depender de ninguém*. Eu cobro dela, vamos lá Alice, faz, corre, copia, escreve, mas tem momentos que ela não quer aquilo ali, [sente] sono.” (Professora Júlia)

Michel Foucault, em *Vigiar e Punir* (2005b) apresenta a escola como reguladora e controladora dos sujeitos. O olhar vigilante das autoridades fica sempre atento a qualquer desvio das regras estabelecidas, tudo é fiscalizado, nada é despercebido pelos chefes das escolas/exércitos: desde as minúcias, partindo do micro até ao macro acontecimento. Internamente, externamente e o entorno da instituição são vigiados pelos coordenadores. O autor aponta para estas questões quando escreve:

A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito. (2005b, p. 121)

Neste movimento do processo de escolarização, a escola surge como espaço de disciplinamento dos sujeitos constituindo-os na docilidade. É a disciplina que vem a ser a principal responsável pela formação dos sujeitos dóceis. A função da disciplina é o adestramento e controle dos movimentos do corpo com o objetivo de alcançar a docilidade

necessária para a completa dominação do mesmo. Os modos de disciplinamento que se materializam nos corpos dos indivíduos, através da autoridade e coerção dos gestos mínimos, não agem coletivamente (massa coletiva) e sim individualmente.

Através das disciplinas, o corpo é manipulado e trabalhado através de exercícios, a partir de uma ordem estabelecida, para ser fortalecido. O adestrador atua nos detalhes do corpo, sem possibilidade de descanso para o indivíduo como se esse fosse uma máquina. “O Homem-máquina” (FOUCAULT, 2005b, p. 118).

A disciplina, na sua prática, tem o caráter de criar estratégias que sujeitam os corpos à submissão e à docilidade. Institui um equilíbrio do poder que é exercido sobre o corpo, ou seja, ao mesmo tempo em que o potencializa – tornando-o útil – através de incansáveis exercícios, ela o domina – deixando-o obediente – não oportunizando qualquer reação contrária.

“Apresenta um pouco de dificuldade em aceitar regras, fazendo valer a sua vontade, mas *com um pouco de insistência ela consegue se organizar e fazer o que lhe é pedido.*” (Relatório de avaliação, aluna Bárbara, 2010)

A disciplina estabelece os meios de adestrar os sujeitos e de exercer o controle sobre os mesmos, e para que isto ocorra ela parte de uma norma que é fixada de acordo com a contingência de um tempo. O poder da norma se concretiza através do poder estabelecido pela disciplina. A prática disciplinar permite demarcar quem são inaptos, incapazes, anormais e normais.

Os processos de normalização, nesse sentido, também variam no tempo e no espaço. Na educação escolarizada, a pedagogia moderna surge com propósitos de enquadramento dos sujeitos dentro de uma determinada lógica e com objetivos. Há, aparentemente, uma necessidade de definição do sujeito – surdo, deficiente, cego, deficiente físico, etc. Colocar o sujeito em determinado quadro se torna um meio mais eficaz para conhecê-lo, instruí-lo e docilizá-lo. O enquadramento dos sujeitos tem por objetivo normalizar as condutas dos mesmos, regulando suas ações, comportamentos, gestos, atos etc. A educação, quando se instaura na sociedade, constitui-se de normas voltadas aos interesses de uma dada época e

para sujeitos com potencialidades normais ao aprendizado.

Foucault aponta que: “O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório.” (2008, p. 83). Foucault trata também da norma, do que é normal, estabelecendo uma diferenciação dos conceitos de normação e normalização. A normação se refere às disciplinas e suas classificações conforme objetivos predispostos. A normalização aparece como um mecanismo de aproximação daqueles sujeitos que se desviam das curvas de normalidade, com aqueles que estão no centro das mesmas. Podemos ver os processos disciplinares e de normalização através de exemplos como os objetivos que foram estabelecidos para a aluna Bárbara e atingidos pela mesma:

- Participar das atividades respeitando regras e a organização. (atingiu)
- Demonstrar segurança nas atividades propostas. (atingiu)

Os processos de normalização aparecem com regularidade nos documentos analisados. Cito o exemplo acima de alguns dos objetivos adaptados<sup>49</sup> propostos para os alunos surdos down, pois a meta é que estes atinjam esses objetivos. Por se constituir em um currículo adaptado<sup>50</sup> sugere-se a não repetência desses sujeitos.

Na *Didática Magna*, Comenius (2001) aponta que é preciso se preocupar com o ensino dos alunos medianos, pois esses são em maior número nas escolas e os demais que não acompanham o ensino devem seguir o seu caminho de acordo com o que conseguiram aprender. A professora Mariana retrata as diferentes aprendizagens existentes em sua classe de surdos:

“- Por exemplo, na aula com surdos normais e um com dificuldade, todos fazem muitos sinais das histórias que eu conto e a down sinaliza menos, faz poucos sinais, e eu deixo, não exijo sinalização completa [frase completa].”

Foucault (2005b), em *Vigiar e Punir*, retrata os modos disciplinares desenvolvidos nas

<sup>49</sup> Esta questão dos objetivos adaptados será trabalhada com maior detalhe no capítulo 6.

<sup>50</sup> Idem aos objetivos adaptados.

escola/exércitos, caracterizando a escola como uma maquinaria onde se fabricam sujeitos dóceis. Todos os alunos devem andar em uma mesma marcha, os que desviam dela, ou que não seguem os mesmos passos e movimentos dos demais, precisam se sujeitar a processos disciplinares para se igualarem ao grupo. Na fala abaixo, aparece a disciplina sendo trabalhada com a aluna Alice na relação com os seus colegas:

“- *É tu que vais fazer [eu digo], tu que vais pegar as coisas. Os outros querem auxiliar e fazer por ela, e eu digo: não é assim que vocês irão ajudare estão ajudando. Eu tenho trabalhado [isso] com o grupo também, porque ela se acomoda muito, na Educação Física, em qualquer outra atividade ela espera que alguém faça as coisas para ela.*”(Júlia)

Foucault (2005b) apresenta as possibilidades de normalização dos sujeitos através de técnicas disciplinares, e Comenius (2001), através da docilidade da alma (oração e aprendizado das escrituras sagradas), anterior ao aprendizado das letras, institui o disciplinamento dos sujeitos. Os autores apresentam modos de in/exclusão dos sujeitos, que se diferem dos dias de hoje, e ao mesmo tempo se aproximam, em certas situações que ocorrem nas escolas.

### 3.1 A produção do sujeito normal/anormal na contemporaneidade

“- A tendência da gente é apressar para que todos caminhem do mesmo modo no mesmo tempo.” (Professora Nara)

A norma, a regra da escola de surdos, até alguns anos anteriores, era promover a inserção de alunos surdos sem deficiência, para que a estes fosse oportunizado o contato com outros surdos e com a cultura surda.

Quem é o normal e o anormal das escolas de surdos de hoje em dia? Qual é a norma que faz com que os surdos down sejam produzidos como “*limitados*” ou com “*dificuldades de compreender e se expressar*”? Canguilhem (2009, p. 205) faz menção ao que é normal e anormal escrevendo:

O anormal, enquanto a-normal, é posterior à definição do normal, é a negação lógica deste. [...] Do ponto de vista do fato há, portanto, uma relação de exclusão entre o normal e o anormal. Essa negação, porém, está subordinada à operação de negação, à correlação reclamada pela anormalidade. Não há, portanto, nenhum paradoxo em dizer que o anormal, que logicamente é o segundo, é existencialmente o primeiro.

Os alunos surdos down incluídos na escola de surdos são capturados por uma norma surda. Uma das regras, dessa norma é aprender Libras e interagir com os demais colegas fluentemente nessa língua. Para que os surdos down transitem no interior da normalidade da escola de surdos, ou seja, para que possam ser capacitados no uso da Língua de Sinais são criadas estratégias como as relatadas por uma das professoras entrevistadas:

“- Dos outros vou cobrar a escrita e o sinal. Não posso aplicar a mesma maneira com Cláudio. O aluno Cláudio não tem a escrita, não posso cobrar isso dele. Sempre com o objetivo que ele reconheça a imagem e o sinal, e *ele está adquirindo bastante sinais e o meu objetivo é que ele use isto.*” (Professora Nara)

O surdo como o anormal, sujeito a corrigir, a ser normalizado, ouvintizado<sup>51</sup>; sujeito este que se difere dos outros por pertencer a uma outra cultura, a cultura surda que ainda é pouco conhecida pela nossa sociedade. A cultura surda, conforme a autora surda Karin Strobel (p.24, 2008), “é o jeito de o surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se tornar acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as idéias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo”.

Um dos objetivos da escola de surdos, desde a educação infantil, séries iniciais e finais, é que os alunos conheçam a sua cultura e, para tanto, são proporcionadas diferentes atividades que ocorrem dentro e fora da escola. Para os alunos surdos down também é objetivado o conhecimento e apropriação da cultura surda, conforme é apresentado nos objetivos do relatório de avaliação da aluna Alice:

- *Conhecer a cultura* sendo através das histórias apresentadas e também jogos pedagógicos (atingiu parcialmente);

<sup>51</sup> O termo ouvintismo do qual deriva o termo ouvintizado refere-se a “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte [...]”. (SKLIAR, 1998, p. 15)

- Conhecer e diferenciar cultura surda e cultura ouvinte (não atingiu)

A escola de surdos, desde que a Libras foi reconhecida como uma língua como qualquer outra, é pensada como espaço educacional para a inserção de sujeitos surdos sem deficiência e como uma possibilidade de encontro com os outros iguais, ou seja, outros surdos. A partir desta relação entre os iguais e com professores fluentes em língua de sinais, as identidades surdas vão se constituindo. Além disto, neste ambiente de ensino, aos alunos surdos são proporcionados conhecimentos, contato e vivência na sua cultura. Ocorre uma identificação entre os surdos na escola e desperta o sentimento de pertencimento ao povo surdo.

A escola de surdos que reconhece e valoriza a cultura surda, em geral, é um espaço que investe no ensino dos surdos para que aprendam a ler, escrever, multiplicar. Na escola investigada, a educação abarca todo ensino fundamental. Essa Escola estava habituada a receber crianças e jovens surdos com condições “*normais*” para o aprendizado, ou seja, sujeitos surdos com “*potencialidade*” para o aprendizado conforme o proposto na instituição. A Língua de Sinais, como elemento essencial e primordial, bastava.

Mas com o ingresso paulatino de surdos com deficiências, houve uma retomada das práticas educativas, através de discussões entre professores e equipe diretiva. Foram discutidos meios, estratégias de ensino, adaptações curriculares, para que os surdos com deficiências se aproximassem do aprendizado do surdo sem deficiência.

Como já dito anteriormente, os surdos down se diferem dos demais surdos por possuírem características físicas que fazem com que se assemelhem entre si e que causam estranheza aos colegas, professores ouvintes, professores surdos e demais participantes da comunidade escolar. Entre os relatos das professoras, uma delas diz:

“- Eu tentava fazer uma coisa e naquele dia não dava, e dali um tempo eu trazia de novo e daí era um pouquinho melhor e essa coisa constante de não desistir, de sair daqui *muitas vezes muito frustrada*. Claro, *o planejamento que eu fazia eles não conseguiam alcançar ou não era do interesse.*” (professora Natália)

Como ensinar os surdos down incluídos nas classes de surdos? O ensino em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é suficiente para que o aprendizado destes alunos aconteça? O melhor seria incluir para normalizar? Se o normal do ensino para os surdos é o uso da Língua de Sinais, então para os surdos down deveria haver diferenciação no ensino? Essas são perguntas que se colocam nesse contexto de inclusão dos surdos com deficiências em escolas de surdos, a partir do momento que os professores se vêem diante desses alunos em suas turmas de surdos.

Com a oficialização da língua de sinais (2002), as escolas de surdos passaram a priorizar o ensino em LIBRAS, deixando para trás as práticas normalizadoras através do ensino oral, mas passaram a normalizar os surdos para serem fluentes em língua de sinais e integrantes da comunidade surda. Cursos de LIBRAS, capacitação e/ou formação na área da educação de surdos, passaram a ser requisitos para os profissionais da educação que almejam o trabalho com os surdos.

Com o decreto 5.626 de 2005 que regulamenta a lei de LIBRAS, ocorreu uma crescente promoção de cursos na área da educação de surdos e uma expressiva procura por cursos de LIBRAS por parte de diferentes profissionais advindos de diversas áreas de atuação. Os profissionais ouvintes e alunos de cursos de licenciaturas, na medida em que as universidades passam a contratar professores proficientes em Libras<sup>52</sup>, passam a ter também a oportunidade de que os ouvintes tenham contato com professores surdos e aprendam a conviver e se relacionar com eles. Aos surdos, no contexto das políticas de inclusão, foi oportunizado curso de licenciatura em Letras/Libras na modalidade EaD (Ensino a Distância) com o objetivo de formá-los e capacitá-los para o ensino de sua língua.

Discussões sobre o ensino de qualidade através da Libras se fizeram presente nas escolas de surdos, por exemplo, que começaram a pensar não somente nos conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos, mas principalmente nos sinais específicos dos assuntos a serem trabalhados. Outra questão debatida tem sido a urgência de que todos os professores que trabalham com surdos sejam fluentes em língua de sinais, o que não era uma exigência até então.

---

<sup>52</sup> Prioridade a contratação de profissionais surdos.

As escolas de surdos apresentam as mesmas preocupações das demais escolas de ouvintes em relação às estratégias para um melhor ensino da matemática, do português, da geografia, artes, etc. Nesta direção, ao se preocuparem com a qualidade e uma melhor condição de ensino, não só se assemelham aos conteúdos da escola comum, mas buscam adaptar o currículo para o ensino dos surdos. “[...] produzindo novas maneiras de se pensar uma educação [...] que não simplesmente ensine técnicas, conhecimentos, mas que, atrelada aos conhecimentos escolares, narre saberes subjetivos da cultura e das identidades surdas.” (MORAIS; LUNARDI, 2009, p. 24)

Por um determinado tempo, talvez se possa dizer por algumas décadas – final do século XX até o início do século XXI – o aluno surdo, para garantir acesso à escola de surdos, precisava ser apenas surdo. Caso fosse identificada alguma deficiência associada à surdez, esse aluno deixava de apresentar os requisitos necessários para o ingresso na escola de surdos, sendo, então, sugerido que procurasse outros espaços de ensino. Em número reduzido, e conforme o grau e/ou tipo de deficiência, alguns surdos com deficiências obtinham a permissão para estudar nas escolas de surdos.

Com o passar dos anos, na medida em que as leis na área da inclusão vão se modificando e a inclusão de pessoas com deficiência se torna prioritária, a escola de surdos começa a receber um número expressivo de alunos surdos com outras deficiências, entre estes os surdos down. Ela deixa de discutir a necessidade do ensino em Libras e passa a discutir as possíveis formas e/ou estratégias de ensino dos alunos surdos com outras deficiências, surdos que passam a ser considerados “*deficientes*” pela comunidade escolar.

A escola de surdos parece não estar pronta para receber este novo alunado, mas busca meios para tal, através, por exemplo, da formação continuada de seus professores. Mas o preparo e a formação não parecem ser suficientes para apaziguar o tensionamento do trabalho com os alunos surdos com outras deficiências. A comparabilidade entre os alunos que aprendem mais rápido e os que são mais lentos se faz presente, bem como a preferência pelo trabalho com grupos de alunos surdos com capacidades semelhantes para o aprendizado. Nesse sentido, pode-se entender que:

[...] o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é regra, ele introduz, como um

imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais. (FOUCAULT, 2005a, p. 154)

A escola de surdos passa a ser um espaço de trânsito livre entre iguais, onde a prioridade é o aprendizado em língua de sinais. A escola passa a atuar a partir de outras referências, não mais na lógica de uma norma ouvinte – aproximar o surdo do modelo ouvinte através da oralização, por exemplo – mas constituindo uma norma surda.

A partir deste novo redirecionamento na educação de surdos, em que o ensino em língua de sinais é essencial e urgente para que as crianças, jovens e adultos surdos aprendam, o ideal de educando surdo é o “*normal surdo*”<sup>53</sup>. Sendo assim, os profissionais envolvidos com este trabalho buscam o conhecimento e aperfeiçoamento da língua de sinais para realizarem uma educação de qualidade, pois acreditam ser essa a primeira etapa para ensinar os surdos.

Porém, quando surdos com deficiências buscam o espaço educacional para surdos, são vistos como diferentes ao padrão surdo. Ser um profissional fluente em língua de sinais e ter a formação na área da educação de surdos não é mais suficiente para o ensino de surdos com deficiências. E o trabalho, anteriormente desenvolvido com “*surdos normais e surdos puros*”, é tensionado no momento em que são incluídos os surdos que se desviam da curva de normalidade surda. À exemplo disto se inserem os surdos down. A professora Mariana aponta para essa situação em sala de aula:

“- *É mais cansativo trabalhar com down, quando chego na sala preciso pegá-los pela mão e conduzi-los até os seus lugares e pedir que fiquem me olhando. Eles se dispersam olhando para outros lugares, ao redor, perde-se tempo de aula, é preciso ter paciência, e enquanto isso os outros ficam esperando e eu os acalmo, todos olhando agora posso começar a aula. Começo a aula e novamente eles se dispersam e preciso chamar atenção para que me olhem e assim, a minha aula segue sucessivamente com várias paradas.*

O ingresso dos *outros surdos* faz com que a escola de surdos, aos poucos, reformule a sua maneira de ensinar. Com eles, além de questionamentos, surgem estranhamentos por parte da comunidade escolar e alguns dizem: “– *Eles conseguem aprender Libras?*” ou “– *O jeito*

<sup>53</sup> Este termo surdo normal e/ou surdo puro é utilizado por diversos profissionais na área da educação de surdos.

*dele assusta a minha filha”.*

Na sala de aula, as diferenças entre os sujeitos surdos se tornam mais visíveis. Surdos com deficiência e sem deficiência dividem um mesmo espaço, apresentando níveis e tempos diferenciados para o aprendizado. Os professores, neste contexto, têm de atender todos os alunos ao mesmo tempo respeitando as especificidades de cada sujeito, sendo este ponto causador de anseios e angústias por parte desses profissionais. Conforme diz a professora Patrícia:

“- Na verdade *a gente quer estar 100% junto com todos*, às vezes a gente não consegue tendo um grupo tão diversificado, *com tantas diferenças assim é complicado.*”

Na busca por um ensino de qualidade – que se firmava na prática de Libras – os professores se deparam com outra realidade: o educar para além do conhecimento de uma língua. As possibilidades para a prática de ensino parecem se restringir a uma mesma forma de ensinar – na homogeneidade – e encontrar novos caminhos para que todos os alunos surdos, *com e sem* deficiências possam dividir o mesmo espaço escolar e aprender juntos se torna difícil, e por vezes frustrante. A professora Laura comenta que:

“- [...] é um desafio muito grande, surdo normal junto com down. É difícil, me desafia, tento o melhor e estimular bastante a down.”

A professora Nara, por sua vez, entende que:

“- [...] o aluno surdo down vai exigir mais do professor que está ali, tu tens que dedicar mais tempo para ele.”

O risco incide em se criar estratégias de ensino para além das possibilidades de compreensão do aluno surdo down, para que os mesmos atinjam os objetivos estabelecidos pelos professores. Por isso, a escola institucionalizou a estratégia pedagógica do currículo diferenciado, paralelo, com objetivos adaptados ao desenvolvimento dos alunos surdos com deficiência.

Nesse sentido, podemos pensar com Foucault (2005b, p. 159) que:

O caso não é mais, como na casuística ou na jurisprudência, um conjunto de circunstâncias que qualificam um ato e podem modificar a aplicação de uma regra, é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado e excluído, etc.

A comparabilidade entre educandos surdos sem deficiência, o “*normal surdo*” e surdos down pode levar a práticas educacionais excludentes, em que o padrão de normalidade é aprender naturalmente a Libras para se apropriar dos conteúdos escolares. Quando este processo não acontecer ou for mais lento, será possível dizer que estes sujeitos estão se desviando da curva de normalidade surda, de uma norma surda.

Para se aproximarem da normalidade surda, os surdos down precisam ser treinados e disciplinados, tornado-se flexíveis para o aprendizado. Neste sentido, a escola como maquinaria, necessita operar nas individualidades desses sujeitos, fabricando-os como dóceis, úteis e dispostos ao ensino conforme os princípios estabelecidos pela instituição em que estão inseridos. Por isso, a escola de surdos se utiliza de diferentes estratégias para fabricar os surdos down dóceis, pois sabe que desta forma constituirá sujeitos mais maleáveis ao aprendizado dos quais se propõe a ensinar.

Passo agora para a seção seguinte, onde apresento e discuto o uso das ferramentas metodológicas que são usadas na produção dos dados desta pesquisa.

### 3.2 Operando com as ferramentas: norma, normalização e inclusão

“- Entendo que todos nós temos algo a desenvolver, a crescer, e nestes aspectos os surdos down tem dado exemplos constantes de superação”. (professora Livia, 2009)

Michel Foucault (1926-1984), cujas obras e estudos sobre a norma, o normal e o anormal e os processos de normalização inspiraram e constituíram a análise dos materiais, é um autor que trata da constituição do sujeito e sua problemática através de questões do

presente.

Assim como a definição do problema e objetivos da pesquisa, a escolha das ferramentas teórico-metodológicas: norma, normalização e inclusão, não se constituíram de modo simples. Essas ferramentas têm complexidades distintas, mas ao mesmo tempo se entrecruzam quando operadas em conjunto na pesquisa. A partir de leituras e estudos que apresentam tais ferramentas, operando nas análises de diferentes pesquisas de Mestrado e Doutorado, encontro semelhanças e possibilidades em operar nas análises dos materiais empíricos desta pesquisa.

A opção por operar com as ferramentas acima descritas se dá pela aproximação que os conceitos têm com o campo educacional desde o início da sistematização do ensino. Norma, normalização e até mesmo a inclusão (pensada aqui a partir de Comenius<sup>54</sup>) sempre estiveram presentes na operacionalização da escolarização até os dias atuais.

A escola como uma materialidade pedagógica, não importando a linha filosófica e/ou o modo de ensino adotado, sempre esteve e está investida de práticas normalizadoras dos sujeitos. Esta pesquisa tem a finalidade de olhar para essas práticas, particularmente para aquelas voltadas para a normalização dos sujeitos surdos down incluídos no espaço escolar de surdos, como já reiterado várias vezes até aqui. Alguns questionamentos emergem quando a escola de surdos se aproxima das questões e discussões contemporâneas sobre inclusão de sujeitos que se desviam de uma *normalidade* pré-estabelecida e que tem o espaço da escola comum garantido pelas leis governamentais.

A problemática suscita questionamentos, tais como: que processos de normalização vêm constituindo e se materializando na escola de surdos desde o ingresso dos alunos surdos down? Estas e outras discussões que perpassam a dissertação remetem a um único questionamento com maior significação, ou seja, ao problema da pesquisa, que novamente

---

<sup>54</sup> Comenius retrata na *Didática* um ensino para todos. Isso não significa que seja a inclusão que vemos sendo proposta nos dias atuais, pois o que ele propôs se assemelha mais a uma integração, colocando todos juntos, porém sem atender as especificidades de cada sujeito. Mas em algumas seções da *Didática* Comenius fala sobre uma educação em que o professor tem que ensinar tudo a todos os alunos e ao mesmo tempo, como já apresentado no capítulo 3 desta dissertação. Uma das regras da *Didática* é não trabalhar atividades diferenciadas entre os alunos; essas devem ser sempre iguais, o que caracteriza uma grande diferença quando se fala em inclusão na atualidade. O que a *Didática* tem de mais essencial é que ela faz parte da história da sistematização do ensino e, de certa forma, ela ainda incide nas formas de ser e estar em sala de aula dos

apresento aqui: *Que estratégias são desenvolvidas para a normalização de alunos surdos down incluídos em uma escola de surdos?*

Para buscar possíveis respostas a essa pergunta é preciso entender os conceitos normalização, norma e inclusão, e os cruzamentos possíveis entre eles. Por isso, trago alguns autores que operam na prática estes conceitos e que auxiliam no estabelecimento de determinadas relações com a pesquisa que aqui apresento.

Começando pelo conceito de normalização o qual é sintetizado com clareza e propriedade por Fonseca (1995, p. 58),

A normalização não é resultado de uma forma de repressão, mas técnicas de sanções voltadas para uma operacionalidade. Ela envolve uma classificação e a qualificação de atos e comportamentos sutis, obriga à escolha de valores, permitindo a diferenciação dos indivíduos e a mensuração de sua natureza e capacidade [...] tende a uma homogeneidade conseguida a partir de uma atuação sancionada no nível individual em que desvios e inobservâncias ocorrem.

A normalização é um conceito que se insere nas questões educacionais. Operar com este conceito permite problematizar as diversas situações que ocorrem no campo educacional e que se entrecruzam a outros campos de saberes. A normalização visa aproximação e a minimização das diferenças entre os sujeitos; tem como propósito a homogeneização dos mesmos. A normalização que se insere no contexto escolar incide sobre os modos de ser e aprender dos sujeitos, quando: classifica, seria, ordena, organiza e normaliza.

Em *Segurança Território e População*, Foucault aponta que “A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais.” (FOUCAULT, 2008, p. 83). É neste jogo que se operacionaliza a normalização, dentro da distribuição das normalidades, uma mais favorável que as outras, mais normal que as outras.

Como o espaço da Escola de Surdos classifica, seria, ordena, organiza e normaliza as diferenças surdas? Penso que isto se dá no processo de encaminhamento dos surdos com deficiências a projetos sociais e/ou classes de ensino conforme suas potencialidades para o

aprendizado: Trabalho Educativo<sup>55</sup>, Turma de Adaptação e Aquisição da Linguagem (TAAL). Conforme podemos observar no parecer final – elaborado em conjunto pela equipe clínica da escola sobre Alice, a primeira aluna surda down no ano de 2004 a procurar a instituição de ensino:

“Somente emite sons desarticulados. Possui dificuldade em concentrar-se, agita-se com facilidade. Importante iniciar pelo grupo de reciclagem.”

Para a aluna Alice é possibilitada a inserção na escola no ano de 2005, mas de forma indireta, ou seja, no projeto social denominado Trabalho Educativo, voltado para os alunos com idade acima de 14 anos, no turno inverso ao de suas aulas. Quais foram as razões para a jovem ser encaminhada para o Trabalho Educativo? A conduta? A surdez em conjunto com a síndrome de down? A professora do Trabalho Educativo foi entrevistada no ano de 2009 e relata que:

“O primeiro contato foi assustador. Como? Quando fazer alguma coisa? Se a proposta de trabalho teria que ser diferenciada ou se *a menina iria transitar bem no espaço pedagógico que estava montado para surdos* [...] minha primeira preocupação foi *expô-la ao maior e melhor contato possível com a língua de sinais* para que pudesse nominar as coisas e interagir com seus iguais [...] *Não tive nenhuma preocupação inicial com a aquisição de conhecimentos* [...]

O excerto ressalta o poder da norma, neste caso, o poder de uma norma surda<sup>56</sup>. Sobre o poder da norma, Foucault escreve:

Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais. (FOUCAULT, 2005b, p. 154)

No espaço pedagógico (Trabalho Educativo) em que esteve inserida a jovem surda down, todos os educandos surdos apresentam conhecimento da língua de sinais. Neste

---

<sup>55</sup> Reciclagem de papel.

<sup>56</sup> “As lutas surdas [...] parecem não ter dado a devida atenção para todos os surdos, pois a educação que passaram a reivindicar toma como princípio uma norma surda, sustentada pela idéia de que se for garantido o acesso à língua de sinais e a educação bilíngüe, todos os surdos aprenderão na escola.” (THOMA; KUCHENBECKER, 2010, p. 7)

contexto, o pouco ou mínimo conhecimento de língua de sinais da jovem surda down fica abaixo da média de conhecimento do grupo. Esta pode desencadear outras comparabilidades entre os alunos surdos da turma. A partir da comparabilidade entre o nível de conhecimento que cada um tem da língua de sinais, outras poderão suceder, ressaltando cada vez mais as diferenças individuais.

Ewald aponta que a norma não pode ser constituída na individualidade; ela está sempre inserida em uma outra norma:

Uma norma nunca se refere senão a uma outra norma da qual, por isso mesmo, depende. As normas se comunicam entre si, de um nível ou de um espaço a outro, de acordo com uma espécie de lógica modular. Uma norma encontra o seu sentido numa outra norma [...]. (1993, p. 107)

A norma surda na atualidade consiste na busca pela aproximação do surdo com deficiências e com outros tempos de aprendizagem ao ideal surdo: sujeito bilíngue, fluente em língua de sinais e participativo na comunidade surda.

## 4 CONSTITUIÇÃO DAS UNIDADES DE ANÁLISES

“- Aos poucos a gente foi se entendendo, queria cobrar mais coisas. Eu vejo assim, a minha turma também é diferenciada, não é só a aluna em si. Eu tenho outros alunos com outros comprometimentos e que necessitam de um trabalho diferenciado.” (professora Júlia, 2010)

A ferramenta normalização perpassa os dados produzidos nesta pesquisa, por isso, a escolha por operar com esse conceito, o qual constituiu as unidades de análises que apresento neste capítulo. Ewald (1993) escreve sobre o problema da normalização, entendendo que:

O problema da normalização é o da medida comum. Se a normalização designa uma actividade de produção, não é no sentido da produção dos objectos, mas no sentido de um procedimento que permite o entendimento no que respeita à escolha de uma norma. (EWALD, 1993, p. 99)

Os materiais empíricos produzidos na pesquisa serão analisados aqui de modo a tentar entender os processos de normalização que ocorrem na Escola de surdos, através daquilo que se diz sobre os alunos surdos down em pareceres clínicos (descritivos/prescritivos), relatórios de avaliação, na proposta de currículo adaptado, de objetivos adaptados, e das práticas enunciadas nas entrevistas com as professoras.

As unidades foram constituídas a partir de regularidades discursivas que se apresentaram na junção dos dados. Os saberes e poderes das ciências sociais e ciências médicas que vêm sendo produzidos na escola a partir do *exame* (FOUCAULT, 2005) são retratados nos documentos dos alunos e guardados em pastas individuais. Estes saberes e as relações de poder que dele decorrem são questões que trago na primeira unidade denominada de “*Pareceres clínicos: exame e enquadramento dos sujeitos*”, sendo os pareceres uma das estratégias utilizadas no processo de normalização dos sujeitos surdos down.

A segunda unidade corresponde à “*Adaptação curricular como estratégia de normalização*” e trata dos objetivos adaptados e dos comentários sobre o desenvolvimento dos alunos em relação a esses objetivos e, ainda, sobre o que dizem as professoras em relação

aos seus trabalhos diferenciados, decorrentes da inclusão de alunos surdos down em suas classes de surdos. As professoras falam que além destes, há outros alunos que também precisam de currículo adaptado, por isso a complexidade de seus trabalhos.

A adaptação curricular é um mecanismo que busca amenizar os diferentes tempos de aprendizagem entre os alunos de uma mesma sala de aula, sejam esses surdos down, surdos com ou sem deficiência. E a escola acaba funcionando “como um pequeno tribunal, com leis e infrações próprias para organizar as diferenças entre os indivíduos.” (PORTOCARRERO, 2004 p. 5).

A comparabilidade entre os sujeitos faz parte da nossa cultura em diferentes situações, estando ainda mais presente no ambiente escolar. Educar crianças e jovens nunca se constitui em uma atividade simples, e isto, desde o tempo de *Comenius*, como já foi apresentado no capítulo 3 acima. O trecho da entrevista abaixo, apresenta o anseio da professora Helen em relação à inclusão,

“- [...] *nem toda a educadora está pronta para ter um aluno assim na sua sala de aula, seja surdo, seja mental, enquanto não consegue lidar nem com aqueles que são ouvintes com outros problemas, não são nem deficientes, são outros problemas.* Uma criança que tem problema no meio de todas as outras a gente não consegue lidar.” (Professora Helen, 2010)

No caso desta pesquisa, pensar na educação dos surdos na escola de surdos significa afirmar hoje que o professor precisa ser fluente na língua de seus alunos. E por seus alunos surdos pertencerem ao território brasileiro precisam também aprender a segunda língua do país, a Língua Portuguesa. A preocupação com o ensino da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa é uma constante na prática diária com os alunos surdos. Tal, não é diferente com os alunos surdos down, ocorrendo assim uma comparabilidade e uma busca por aproximar o aprendizado dos surdos down em relação aos demais surdos. Há esta recorrência nos discursos analisados nos materiais, por isso a constituição da última unidade de análise desta pesquisa, “*Normalização lingüística: gerenciamento do risco da não-aprendizagem*”.

Passo, a seguir, a desenvolver com mais detalhes cada uma das referidas unidades.

#### 4.1 Pareceres Clínicos: exame e enquadramento dos sujeitos

Essa seção apresenta saberes das ciências médicas e das ciências sociais que constituem as possibilidades de dizer determinadas coisas sobre os sujeitos surdos através, por exemplo, de documentos como os pareceres prescritivos/descritivos dos alunos candidatos ao ingresso na escola. São saberes que perpassam diferentes instâncias e que acabam produzindo poderes decorrentes das especificidades que cada área traz consigo, ou/e pelo trabalho em conjunto que realizam os profissionais dessas áreas na escola. Seus discursos individuais ou em conjunto acabam produzindo verdades sobre os sujeitos e familiares que buscam ingresso na escola de surdos.

Os profissionais das áreas das ciências sociais e médicas se articulam na constituição dos pareceres dos alunos surdos down e estes pareceres produzem saberes sobre os mesmos. Esses saberes acabam sendo aceitos como verdades pelos pais e demais profissionais envolvidos no trabalho com os alunos surdos down. É possível apontar uma dessas circunstâncias através da fala de uma mãe de aluna surda down que diz que na outra escola para jovens e adultos surdos (EJA), “*havia a integração com colegas também surdos, mas sem a estrutura e o atendimento especializado como a escola de surdos.*” (KUCHENBECKER, 2009, p. 954).

A avaliação clínica é feita por diferentes profissionais da área da saúde (assistente social, psicóloga, fonoaudióloga e médico otorrinolaringologista, sendo esse último, o profissional que confirma ou não a surdez do aluno candidato à escola) e a compilação de todos os pareceres se constitui em uma *Hipótese Diagnóstica* do sujeito que poderá ou não ingressar na escola de surdos. Os profissionais envolvidos neste trabalho são interpelados pelas redes discursivas da escola e da clínica e acabam incidindo sobre a vida dos sujeitos candidatos ao ingresso na escola, enquadrando-os como *elegíveis* ou *inelegíveis*<sup>57</sup>.

Cada profissional da clínica conversa com os alunos e suas famílias, produzindo assim um parecer sobre os mesmos. Além disto, é feito um estudo social sobre a constituição familiar e a profissional responsável por esta descrição detalhada dos indivíduos é a assistente social. Concluídas as hipóteses individuais, passa-se para a Hipótese Diagnóstica conjunta.

O objetivo da *Hipótese Diagnóstica* conjunta é verificar e comprovar se o sujeito se enquadra ou não na escola de surdos. Para estas questões, o conceito de normalização faz com que se olhe para os pareceres clínicos como uma exigência coletiva<sup>58</sup>, produzida pelos profissionais da saúde que se reúnem e elaboram um diagnóstico em conjunto no qual prescrevem os tratamentos que devem ser seguidos pelos sujeitos e por suas famílias.

A partir do relato das famílias (KUCHENBECKER, 2009) dos alunos surdos down, estas receberam informações sobre a escola de surdos por pessoas próximas, se interessaram e inscreveram os seus filhos para uma avaliação na clínica da escola. Bárbara e Cláudio foram encaminhados pela professora Natália da escola de jovens e adultos surdos (EJA) e a Alice pela escola comum em que estudava, tendo o auxílio de uma intérprete de LIBRAS.

A professora Natália também trabalha na Escola em que realizo a pesquisa. Segundo ela, *“a escola, no momento em que abriu esta turma [classe especial], houve este envolvimento, esta disponibilidade”*. A mãe da aluna Bárbara, por sua vez, relata já ter visitado a escola de surdos em anos anteriores, *“mas na época não havia esta inclusão para deficientes”* (2009).

O pai de Alice disse que a família, em conjunto com a escola comum, analisou *“o que seria melhor, uma escola regular com alguém sinalizando para ela em sala de aula e sem outros surdos ou uma escola especial com todos alunos surdos iguais a ela. Fizemos uma pesquisa para sabermos onde seria melhor para ela”* (2009) e concluíram que seria melhor estar na escola de surdos.

A primeira jovem surda down a ser avaliada na escola de surdos foi a aluna Alice, no ano de 2004. E a primeira profissional da clínica a atender Alice e sua família foi a assistente social. No parecer desta profissional consta que *“a mãe está sempre buscando recursos especializados para a filha. É dedicada com ela e persistente nos atendimentos”*.

A *Hipótese Diagnóstica* realizada em conjunto com os profissionais da clínica sobre a

---

<sup>57</sup> São estes termos usados nos pareceres clínicos.

<sup>58</sup> Exigência coletiva é um conceito cunhado por Georges Canguilhem (2009) na obra *O normal e o patológico*, o qual é sintetizado por Vera Portocarrero no artigo “Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem”. Opto por apresentar a sintetização de Portocarrero, pois a autora, claramente o conceitua como

aluna Alice prescreve que,

“Sua conduta é agitada, dispersiva, com risos imotivados e dificuldade compreensiva. *Mostra-se intolerante em alguns momentos com dificuldades no controle dos impulsos respondendo ao manejo firme e claro.* Deverá dar continuidade aos atendimentos individuais.” (2004)

Ao termo de *Hipótese Diagnóstica* e a tudo que traz como significado, é possível dizer que a mesma tem um relacionamento direto com aquilo que Foucault (2005b, p. 157) denominou de *exame*, o qual:

[...] coloca os indivíduos num campo de vigilância, situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda a quantidade de documentos que os captam e os fixam. Os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária. Um “poder de escrita” é constituído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina.

Os documentos são arquivados em pastas na clínica da escola, as quais são guardadas em armários e podem ser pesquisadas por todos os profissionais da clínica e pelos profissionais da escola. Os profissionais da clínica têm livre acesso aos dados contidos nas pastas, mas os profissionais da escola precisam da autorização da clínica para consultá-los. Os materiais devem ser consultados na própria clínica, ou seja, não podem ser levados para o espaço da escola. Conforme Foucault, “*em muitos pontos, modela-se pelos métodos tradicionais da documentação administrativa*” (2005b, p.157).

Os atendimentos individuais são aqueles que a aluna recebe fora do ambiente da escola, com Psicopedagoga e Terapeuta Ocupacional. A Terapeuta Ocupacional, inclusive, tem um papel importante na vida da jovem surda down, pois acompanha o seu desenvolvimento desde quando essa tinha oito anos de idade, conforme informou o pai da jovem em entrevista (2009). A professora da Alice do ano de 2010 também mencionou sobre o trabalho desenvolvido pela Terapeuta Ocupacional:

---

“a normalização dos meios técnicos da educação” (2004, p. 8)

“- A TO [Terapeuta Ocupacional] *trabalha bastante as atividades que eu trabalhei em aula, reforça*, eu vejo que até coisas que não foram acabadas em aula, a TO termina com ela e *ela vem e me mostra que fez, tem interesse*”. (Professora Júlia)

Os pareceres prescritivos/descritivos dos alunos surdos down mostram uma recorrência quando se referem à constituição familiar destes jovens. Em todos, consta o apoio da família, irmãos e pais. A presença paterna nos cuidados para com os seus filhos foi ressaltada, bem como a sua importância, constituindo-se em um fator importante na relação pais e filho/filha, como se vê a seguir:

“*O pai é participativo na educação da jovem [Alice].*”  
 “*O pai participa dos cuidados de Bárbara, é muito presente.*”  
 “[...] *o pai é muito dedicado com a família e com Cláudio. Sempre auxiliou a mãe na busca de recursos para o filho e lhe apoiou. É apegado ao filho.*”

A professora Natália falou sobre a relação do Cláudio com o pai e disse que este é muito presente, embora o mesmo não tenha tempo para participar das aulas de língua de sinais oferecidas para as famílias na escola de surdos:

“- O pai trabalha, mas o pai é muito presente afetivamente, leva para futebol, encontra com ele todos os dias no Parcão [Parque Moinhos de Vento], *o pai dá para ele ou ele dá para o pai uma bolachinha pela janela do ônibus.*” (2010)

Os escritos acima apontam para uma constituição familiar unida e que se preocupa com o desenvolvimento do/da filho/filha, e essa união também aparece nas entrevistas com as professoras:

“- A irmã dela [Alice] *aprendia bem os sinais*. A irmã e os pais também faziam curso de LIBRAS fora da escola, particular. *O pai sabe poucos sinais, vocabulários simples, o que importa é a comunicação em casa com a filha.*” (Professora Mariana, 2010).

“- O Cláudio tem uma questão bem importante que é a família, a mãe é muito presente, que investe e que se apropriou da língua. Aqui a gente tem um trabalho de 4hs, a mãe é que continua isso fora, a irmã veio fazer língua de sinais, o cunhado está envolvido [...] (Professora Natália, 2010)

Os surdos down são os filhos mais jovens de suas famílias. As suas mães engravidaram entre 37 e 40 anos de idade, estimativa feita a partir do Estudo Social das famílias, com base na idade dos pais no dia da primeira entrevista e idade dos jovens surdos down nessa mesma época. Apenas uma das jovens parece ter ficado surda após o nascimento em decorrência de meningite bacteriana aos oito anos de idade, conforme consta em sua *Hipótese Diagnóstica*, já referida em outro momento nesta dissertação.

Os discursos regulares nos diagnósticos individuais e nas *Hipóteses Diagnósticas* conjuntas supõem que os sujeitos surdos down “*apresentam defasagem de aprendizagem*”, “*comunicam-se por gestos próprios*”, “*necessitando maior estímulo*”. As *Hipóteses Diagnósticas* são finalizadas com um *Prognóstico*<sup>59</sup> para os sujeitos ingressantes na instituição.

No caso de Alice não há *Prognóstico* e sim *Recomendações Profissionais* que consistem na participação da mesma no Trabalho Educativo da escola, uma atividade que envolve a reciclagem de papel e confecção de materiais diversos, e fonoterapia. Já para o Cláudio há um *Plano Terapêutico*, que consiste em um “*maior estímulo na aprendizagem*”.

O *Prognóstico* para a outra jovem é “*regular face as condição de Bárbara*”, e o de Cláudio é “*regular diante [de] dificuldade e limitações apresentadas*”. Os *Prognósticos* parecem estar revestidos de “um poder da escrita” (FOUCAULT, 2005) podendo ser relacionado com um possível disciplinamento do sujeito a partir da inserção na escola, participação e envolvimento nos atendimentos individuais. A *Hipótese Diagnóstica*, assim como o *Prognóstico*, mostra um poder-saber dos profissionais das áreas sociais e médicas quando estes direcionam os encaminhamentos futuros a serem seguidos pelas famílias dos surdos down, a partir do ingresso dos mesmos na instituição.

Os registros sobre os alunos não cessam quando estes ingressam na escola. Os pareceres prescritivos são realizados semestralmente pelos profissionais envolvidos com o atendimento do aluno, como a fonoaudióloga ou psicóloga. Estas, então, descrevem as respostas dos pacientes ao tratamento efetuado, o resultado da terapia e, por fim, prescrevem a continuidade da mesma ou a alta dos atendimentos.

Vejamos o que a psicóloga<sup>60</sup> escreve sobre o comportamento dos surdos down como resultado de sua avaliação, visto ser o seu primeiro contato com as famílias dos alunos:

“Alice demonstrou comportamento dispersivo com dificuldade para conter seus impulsos, necessitando a intervenção da mãe a todo o momento. Segundo a mãe, Alice é autoritária, porém carinhosa e responde ao manejo firme. *Alice mostra-se intolerante, porém executa as solicitações com dificuldade. Apresenta conduta de desenvolvimento global e intelectual não compatível com a sua idade.*” (2004)

“Durante avaliação, Bárbara manteve-se atenta a tudo, participando sempre que solicitada. *Até a presente data, não consegue escrever seu nome, indicando grande defasagem e dificuldades na aprendizagem.*” (2006)

“Durante a avaliação, Cláudio *demonstrou impaciência, busca de atenção constante, afetividade e desejo de estudar.*” (2008)

Para todos os alunos da escola há possibilidade de atendimento individualizado com a psicóloga da clínica, observando a necessidade do mesmo. Uma das jovens surdas down teve orientação para realizar esse atendimento. Conforme a descrição do primeiro e dos últimos atendimentos, a jovem Alice:

“[...] neste período, mostrou-se resistente inicialmente nos atendimentos, não permitindo maior contato e vínculo com a terapeuta. Muitas vezes não faz contato visual, resistindo e mostrando-se intolerante quando contrariada. (1º semestre, 2005)

“[...] Mostrou-se pouco colaboradora com reações agressivas quando estimulada a vir para os atendimentos [...] A mãe mostrou-se desinteressada [...] reforçando uma alta por abandono.” (2º semestre, 2005)

Os dados produzidos nos documentos mostram que os sujeitos surdos down, após algum tempo de atendimento, permanecem com prescrições semelhantes às do início de seus tratamentos, como podemos ver nos pareceres dos atendimentos de fonoterapia de uma das jovens surdas down:

<sup>59</sup> Prognóstico conforme o dicionário Aurélio significa: “Juízo médico, baseado no diagnóstico, acerca da evolução duma doença”. E o verbo prognosticar significa, “predizer”.

<sup>60</sup> Os documentos analisados apontam a avaliação ora de uma psicóloga, ora de outra. Não específico de qual psicóloga se trata cada parecer analisado por acreditar que os discursos das mesmas seguem uma regularidade. Nenhuma das duas pertence mais ao quadro de profissionais da escola.

“Mostra-se bastante interessada a fonoterapia. *É participativa dentro de suas limitações e está aumentando seu vocabulário através da língua de sinais. É compenetrada e teve ganho satisfatório de conhecimento neste semestre. Deverá continuar a fonoterapia.*” (2007)

“[...] *continua em terapia fonoaudiológica, sendo que no início do semestre teve certa resistência em prosseguir com o atendimento, não querendo mais ser retirada de sala de aula [...] Está evoluindo conforme o esperado dentro de suas limitações. Deverá continuar o atendimento*”. (2010)

Alguns pareceres apontam o sentimento de recusa dos surdos down em relação ao atendimento clínico e individualizado. Os sujeitos surdos down, em alguns momentos, demonstram o que desejam através de comportamentos que podem ser entendidos de diferentes formas. Neste caso descrito abaixo, como no caso descrito no quadro anterior, as atitudes do jovem e da jovem mostram desinteresse pelo atendimento *fonoterápico* e uma provável preferência por permanecerem em sala de aula com os demais colegas. O vínculo dos surdos down com as terapeutas pode ser mais difícil, pois as mesmas permanecem com os seus pacientes, ao longo da semana, por um período reduzido, já com suas professoras e colegas permanecem, diariamente, em turnos completos:

“[...] *iniciou em atendimento fonoterápico neste ano. Não manteve interesse em atendimento individualizado. Possui baixa tolerância reagindo com gritos e saindo da sala. Muitas vezes foi observada a sua desorganização em terapia.*” (2009)

No que se refere à avaliação do médico da escola, este descreve clinicamente os sujeitos. A análise dessas avaliações mostra que os sujeitos surdos down apresentam uma dupla condição de sujeitos, surdo e down. Os registros detalhados dos sujeitos possibilitam “[...] *manter a singularidade que aparece em cada individualidade, com seus desvios, seus traços particulares, suas aptidões e capacidades*” (FONSECA, 1995, p. 60). Segue abaixo um exemplo desses registros:

“*Jovem portador de perda auditiva neurosensorial profunda bilateral. Não está protetizado. Comunica-se com familiares por linguagem de sinais próprias e algumas palavras em LIBRAS [...] Portador de Síndrome de Down. Frequentemente agitado.*” (2008)

As hipóteses diagnósticas, em alguns pontos prescrevem atendimentos que se relacionam ao processo de normalização do sujeito surdo down. À exemplo disto, se inserem os exames audiológicos, que comprovam a surdez bem como seus níveis de audição. Há uma reincidência de solicitação desse tipo de exame, conforme segue abaixo:

“Os achados audiológicos sugerem perda auditiva neurosensorial severa à profunda. Os *limiars auditivos são aproximados. Foram obtidos através da mudança de comportamento e procura da fonte sonora com os olhos.* Sugere-se realizar nova audiometria em 6 meses.

O processo de normalização dos sujeitos surdos down na escola de surdos talvez se inicie na clínica da escola, através das hipóteses diagnósticas e prognósticos, pois os registros nestes documentos mostram a busca pela aproximação do desenvolvimento dos surdos down com os outros surdos. Os surdos down parecem não se enquadrar aos tratamentos e exames direcionados para a maioria dos surdos da escola, pois os mesmos ainda “*não oralizam e não usam próteses*” ou “*não se adaptaram a usar as próteses, comunicam-se com gestos ou sinais próprios, com algumas palavras*” e “*estão evoluindo conforme suas limitações, apresentam risos imotivados, desorganizados e realizam pouco contato visual.*”.

#### 4.2 Adaptação curricular como estratégia de normalização

“[Bárbara deve] Participar das atividades respeitando regras e a organização; demonstrar segurança nas atividades propostas”. (Objetivo, 2009)

A partir da leitura dos objetivos, dos relatórios dos alunos e das falas das professoras, é possível perceber o quanto as adaptações curriculares, que vêm sendo elaboradas desde o ingresso da primeira aluna surda down<sup>61</sup> em 2006, se referem a padrões comportamentais a serem alcançados pelos alunos. De acordo com os materiais analisados, os alunos surdos down, quando ingressaram na escola, demonstraram um pouco de resistência ao novo ambiente escolar, porém, com o decorrer dos semestres ou trimestres letivos, foram atingindo ou atingindo parcialmente a maioria dos objetivos relacionados aos modos de ser e agir na

<sup>61</sup> O currículo adaptado também é pensado para os alunos surdos com outras deficiências que ingressam na

escola e em sala de aula.

Os objetivos adaptados são fixados, a cada trimestre, pelos professores responsáveis das turmas. Estes estabelecem, a partir das avaliações clínicas e do perfil de aprendizagem de cada um, o mínimo dos objetivos pensados para toda a turma a ser atingido pelo aluno surdo down. Conforme informações obtidas na Instituição, o currículo adaptado, que engloba os objetivos e avaliações diferenciadas, transcorre paralelamente ao *currículo regular*, tendo como fundamentação e amparo legal o Parecer nº02 do CNE (Conselho Nacional de Educação) que trata deste assunto. Nesse sentido, de acordo com Portocarrero (2004, p.2), há uma positividade de poder:

Sua positividade consiste, do ponto de vista do conhecimento, na produção de saberes que geram poderes, e de estratégias de poder que geram saberes para assegurar seu exercício; do ponto de vista da ação, consiste na produção de indivíduos e populações politicamente dóceis [...].

Os objetivos<sup>62</sup> são construídos pelos professores, porém, são analisados e corrigidos pela supervisão da escola. Além dos objetivos, também os relatórios descritivos são lidos e corrigidos por uma profissional que orienta os professores para a escrita dos mesmos. A escrita dos relatórios é uma técnica tanto de poder quanto de saber do professor e do coordenador, pois é construída a partir de uma vigilância das palavras.

São poucos os relatórios analisados que apresentam objetivos adaptados. Estes aparecem nos documentos, apenas quando os alunos passam a frequentar as turmas de surdos e não mais a classe especial denominada “*Turma de adaptação e aquisição da linguagem (TAAL)*”. O termo *classe especial* consta em um dos documentos da clínica em relação à surda down Bárbara:

“[...] neste ano entrou p/ a 2ª série junto com os *demais colegas*. Não está [mais] separada em classe especial. (Parecer clínico, 2009)

---

Instituição, não apenas para os surdos down.

<sup>62</sup> Conforme informações obtidas na instituição, todos os alunos surdos down seguirão o currículo adaptado até o final de sua formação no ensino fundamental.

O excerto acima aponta que agora Bárbara deixa de pertencer a uma classe especial e passa a pertencer a uma classe de surdos, ou seja, “*demais colegas*” significa que estaria em meio aos surdos sem deficiência, com ensino comum (em língua de sinais) aos surdos. A classe especial, TAAL, assim denominada e instituída na escola, tem vários reveses: inicia em 2006 com o ingresso da primeira surda down e outros surdos com deficiências, é dissolvida no ano de 2008, e, em 2010 reaparece, a partir da configuração da turma de 2ª série do Ensino Fundamental de nove anos, conforme a professora Natália explicita:

“São 5 alunos nesta turma [...] todo o grupo é com currículo adaptado, já em outras turmas, alguns [alunos] tem currículo adaptado e outros não. *Todo esse grupo vai sair com uma certificação diferente, vai ser ou não integrado em outras turmas, isso a gente vai ver no final do ano, porque todo o final do ano é revisto.* Não é mais TAAL, é uma turma que está dentro do currículo regular. *O currículo não é um currículo de 2ª série, por exemplo. É um currículo que vai sendo construído durante o ano*” (Professora Natália, 2010).

A explicação da professora me instigou a pensar sobre as possíveis razões para a formação desse grupo: um aluno surdo down junto com outros quatro surdos com deficiências ou, conforme os dados que constam nos materiais da pesquisa, “*alunos com outros comprometimentos, com dificuldades*”. Será que estes alunos ficaram juntos por não se enquadrarem em nenhum outro grupo, ou, talvez, por se distanciarem, conforme os ditos das professoras, do “*ser surdo puro ou surdo normal*”? Algumas professoras falam sobre essa distribuição dos alunos nas turmas, como a exemplo da professora Patrícia, que entende que:

“- Se ela [Bárbara] estivesse num grupo especial que todos tivessem a Síndrome de Down não sei se ela teria alcançado tanta coisa como ela alcançou agora nesse ano. *O grupo ajuda bastante.*”

E a professora Mariana:

“- *Por exemplo, se todos são surdos e mais down não tem como haver trocas, se todos são surdos e mais deficientes mentais profundos, não tem como haver trocas.* Se há um surdo com deficiência mental em meio aos surdos normais, então sim, há possibilidades de trocas, pois são vários estimulando aquele um”.

No final da entrevista, esta mesma professora se posiciona contrária a formação da

turma da 2ª série em que se encontra o aluno Cláudio. Ela compara este grupo com as turmas em que estão inseridas as outras duas surdas down:

“- Por exemplo, na turma do Cláudio, todos tem problema e não tem troca. [...] a turma da 3ª série, todos são bons e só há uma down, todos os colegas a estimulam, igualmente acontece com a 4ª série, turma de Alice”.

A partir da análise dos relatórios dos alunos e dos ditos das professoras, os objetivos adaptados podem ser entendidos como estratégia de normalização, pois os mesmos são traçados a partir de um padrão de aluno surdo *normal*, ou seja, os objetivos adaptados para os alunos surdos down são construídos a partir dos objetivos para alunos surdos sem deficiência. A finalidade destes objetivos é potencializar os surdos down ao aprendizado aproximando-os dos surdos sem deficiência, respeitando as *limitações* e *capacidades* individuais de cada sujeito. Esses termos são recorrentes, encontrados nos materiais de análises:

“Alguns objetivos específicos foram listados para turma, porém, no caso de Cláudio a sua socialização, *internalização da rotina escolar e aquisição de sinais básicos foram os objetivos priorizados e alcançados por ele, dentro de suas potencialidades*” (Relatório, 2008).

Conforme escrito acima, a turma se enquadra na referência de aprendizado de uma escola de surdos e os dados encontrados nos materiais permitem dizer que o aluno surdo, que se almeja e se insere nos padrões de ensino estabelecido pela Instituição, é aquele capaz de ser fluente em língua de sinais, que através desta possa aprender a língua portuguesa e a matemática, que seja capaz de compreender os conteúdos atentos às explicações e que, além destes aprendizados, possa se movimentar de forma rápida e ágil, a partir dos exercícios psicomotores.

Os alunos surdos down parecem não se encaixar nesse modelo ideal de ser aluno surdo. O impeditivo parece estar na síndrome, conforme a avaliação de algumas professoras na entrevista: “isto é da síndrome de down e da deficiência mental que possuem” e nos comportamentos desviantes e estereotipados que também são descritos: “olha sempre para baixo”; “desvia o olhar quando estou explicando”; “não aceita o toque com facilidade”; “é muito afetivo e isso assusta às vezes os colegas”; “tem um toque muito forte”; “tudo tem que

*estar sempre muito organizado”.*

O treinamento da conduta dos alunos surdos down, seus modos de ser e agir, parecem trazer resultados positivos, conforme consta em alguns relatórios de avaliação. Pois, já conseguem se “*socializar e internalizar a rotina escolar*”, mesmo que de forma repetitiva, ou seja, “*copia os sinais da professora e colegas interagindo assim com o grupo*”.

A recompensa dos surdos down, por melhora de comportamento e por se esforçarem em se aproximar ao ideal de aluno surdo, é ganhar atividades que se assemelhem às atividades dos demais colegas surdos de sua classe. Como, por exemplo, “*ganhar a mesma folhinha*”, “*o mesmo caderno*”, “*copiarem do quadro*”, etc. Mas, do contrário, os surdos down permanecem nas mesmas atividades que são capazes de desempenhar, por exemplo: “*pintar o desenho da história*”, “*pintar com giz de cera ao invés do lápis de cor*”. Isto, como um sistema de sanção e gratificação analítica, em que a normalização pode se sustentar e se efetuar. E, que tem a ver com aquilo que Foucault (1995) denominou de punição disciplinar. Em outras palavras, é a normalização dos detalhes que se firma na individualidade dos sujeitos.

Abaixo apresento um fragmento da entrevista da professora Júlia, quando ela aborda a questão do currículo adaptado e o quanto vem buscando meios de reformular e reconduzir o seu modo de ensinar, a partir do momento em que se deparou com uma jovem surda down em sua sala de aula:

“- No primeiro [trimestre] eu fui sentindo ela [Alice] porque eu não conhecia muito o grupo, eu vi as necessidades dela e as dificuldades que ela tinha e dentro daquilo eu comecei a fazer o currículo adaptado. Às vezes eu fico meio atrapalhada porque eu quero cobrar mais deles e eu quero exigir. Dentro do possível fazer um ritmo mais rápido pra eles, eu vou e volto, dou um passo e volto dois. É uma turma bem diferenciada”.

No caso da fala desta professora, ela observou primeiramente o comportamento da aluna surda down. Depois, organizou um currículo adaptado a ser desenvolvido e direcionado para as *necessidades e dificuldades* apresentadas pela aluna. As exigências da professora sobre o desempenho da jovem surda down, a partir do que foi estabelecido como objetivo, faz com que as atitudes da mesma sejam comparadas, classificadas e diferenciadas em relação aos

demais colegas surdos.

As adaptações curriculares tendem a fazer com que os sujeitos se pareçam. Não objetivam transformá-los em iguais, padronizando-os. É estratégia que possibilita a normalização dos sujeitos através do enquadramento das suas particularidades e diferenças, a partir de um determinado padrão de normalidade, neste caso, o padrão de aluno surdo que é almejado na escola de surdos.

Outra professora, Patrícia, exemplifica, na entrevista individual, um dos objetivos adaptados na sua operacionalidade em sala de aula com a jovem surda down inserida em sua turma de surdos:

*“- Só para dar um exemplo, um objetivo que eu coloquei de leitura de frase, uns três ou quatro estão lendo leituras de frases e pequenos textos, os outros estão identificando algumas palavras e a Bárbara identifica algumas letras. Estão bem marcados os objetivos dentro daquilo que eles conseguem fazer. Dentro do identificar algumas letras, ela já está conseguindo a maioria deles”.*

Cada aluno é exigido de uma determinada forma e em conformidade com os objetivos estabelecidos para com ele. O tempo de um vai sendo ajustado ao tempo dos outros. Assim, acontece uma combinação que vai sendo desencadeada como se fosse uma composição de forças, até que todos possam caminhar em conjunto. Um mesmo objetivo pode ser desdobrado em vários, para atender as individualidades de cada aluno.

A Bárbara, para não ficar de fora desta combinação e articulação de um mesmo objetivo relacionado à leitura, tem estabelecido o objetivo da identificação das letras das palavras. É como se cada sujeito fosse segmentarizado em suas capacidades. E, as exigências sobre o mesmo ocorressem de tal modo que acabariam incidindo sobre os demais sujeitos situados ao seu redor, nesse caso, a turma de surdos constituída por alunos surdos com diferentes tempos de aprendizagem.

A professora Nara destacou na entrevista a importância de não apenas adaptar o tempo dos alunos, mas também o espaço. O professor deve adaptar-se aos alunos para atender a singularidade de cada um:

“- Já com o Cláudio na inclusão [...] a gente tem que dar o tempo necessário. A gente tem que aprender a dar este tempo, aprender mesmo, porque são diferenciados. *Não só o tempo, tem que adaptar o espaço também.* A gente tem que se adaptar a eles e não são eles que tem que se adaptar a gente. *É uma criança especial, nós é que temos que nos adaptar a ele. Ele vai me mostrar: - é assim que eu aprendo, com os jogos, através do lúdico.*” (Professora Nara, 2010)

O tempo e o espaço são o mote para o aprendizado de Cláudio. Tudo tem que se adaptar ao jovem surdo down, inclusive a própria professora. E, a razão para isso, conforme a mesma, encontra-se no fato de o seu aluno ser uma *criança especial*. O jovem surdo down direciona os encaminhamentos para o seu ensino, ao mesmo tempo em que o seu desenvolvimento é observado pela professora.

Na sala de aula, há um quadriculamento do espaço, que mostra onde Cláudio está localizado, o quê e como deseja aprender. Como é ele quem direciona o próprio aprendizado, é necessária a vigilância constante de seu comportamento em sala de aula e nos demais lugares da escola, por parte do educador. Todo o espaço que for ocupado pelo surdo down na escola de surdos, deve ser aproveitado utilmente, pois o ambiente educacional, sendo revestido de poder disciplinar, não permite uma ocupação espacial sem que não haja proveito para todas as partes interessadas: escola e professor.

Mais adiante, a mesma professora descreve uma atividade adaptada para o seu aluno Cláudio:

“- A gente tem que dar limite: ‘aqui não Cláudio, não, não é assim’. A gente estava fazendo os animais mais complexos e ele estava fazendo o peixe dele. A cola nem pensar. Ele não gosta de sujar a mão, tem que por a cola num potinho e dar um pincel bem comprido. Ele já me ensinou que eu não posso dar a cola. E ele faz o trabalho sozinho, pode deixar. (Professora Nara, 2010)

A professora apresenta uma organização do tempo e do espaço em sua sala de aula, através da diferenciação das atividades trabalhadas com os seus alunos surdos. Apresenta-se aqui, novamente, um quadriculamento do espaço e a sua utilização. Enquanto uns realizam uma determinada atividade, outros alunos realizam outras tarefas, e, assim, sucessivamente. É a disciplina incidindo diretamente nas atividades “[...] uma das formas de exercício de poder e constitui-se na organização do espaço e do tempo, na vigilância contínua e permanente dos

corpos.” (KLEIN, 1999, p.87)

A professora exerce um controle sobre as atividades, sendo que é possível o uso da cola com pincel, pois é ela quem organiza os materiais, permitindo ou não a sua utilização, da maneira que pensa ser correta. Mesmo que o aluno surdo down mostre que não gosta de sujar as mãos, é a professora que detém esse poder de decisão. Esse fato descrito acima somente é aceitável devido ao poder disciplinar exercido de diferentes formas e através de diversos meios no ambiente escolar.

O comentário, no relatório de avaliação da aluna Alice, diz que: “*na Educação Física atingiu parcialmente os objetivos, apresentou dificuldade na execução das tarefas*”. Os objetivos contidos no relatório de avaliação da aluna Alice, no segmento a que se refere ao desenvolvimento psicomotor, apontam para a falta de controle do corpo da jovem na realização dos exercícios físicos. Esses exercícios praticados pela jovem surda down, parecem não estar de acordo com o movimento desejado pelo professor da disciplina. Seguem alguns exemplos dos objetivos psicomotores:

“Demonstrar domínio manual com bolas diferentes; *Executar arremessos com a bola de meia com destreza; executar arremessos de dardo com destreza; demonstrar velocidade nas corridas; demonstrar equilíbrio nas corridas.*” (Atingiu parcialmente todos os objetivos)

Nos objetivos acima, constam as ações a serem desenvolvidas pela aluna surda down em todos os exercícios propostos nas aulas de Educação Física: *executar arremessos, demonstrar domínio, velocidade e equilíbrio*. Os exercícios, a cada aula, são acrescidos pelo professor da disciplina. A exigência sobre a aluna evolui conforme os objetivos traçados, pois demonstram um aumento de dificuldade de execução da tarefa.

O que se percebe é que desde o primeiro objetivo traçado para Alice, a mesma demonstra não alcançar a exigência psicomotora delineada pelos professores da disciplina de Educação Física<sup>63</sup>. Os discursos sobre a área psicomotora nos relatórios de avaliação desta aluna são, em sua maioria, os mesmos, ou seja, eles são repetidos a cada trimestre e anos

---

<sup>63</sup> Não tive a oportunidade de entrevistar o ex-professor e a atual professora de Educação de Física dos alunos surdos down.

letivos: *“participa com interesse das atividades físicas, mas necessita melhorar o seu desempenho em relação aos objetivos propostos para Educação Física”*.

Esses objetivos da disciplina são recorrentes nos relatórios de avaliação. E não somente nos relatórios de avaliação da aluna Alice, mas também dos demais alunos surdos down da Instituição, desde o ingresso da primeira aluna surda down. O professor de Educação Física deixou a instituição em 2009. No ano de 2010 uma professora assumiu a disciplina. Os profissionais mudaram; porém, os objetivos e resultados dos desempenhos dos alunos surdos down permanecem os mesmos, ou seja, a maioria dos objetivos direcionados para estes alunos continuam sendo alcançados parcialmente.

A seguir, segue o segmento da entrevista com a professora Helen que aponta a importância das atividades artísticas para desenvolver a motricidade fina dos alunos surdos down. Ela afirma que estes exercícios auxiliam a melhorar a comunicação em sinais dos mesmos. É uma professora que permaneceu com os alunos surdos down por um curto espaço de tempo, durante um trimestre. Ela substituiu a professora regente da turma *TAAL* que estava em licença saúde:

*“- Quando eu comecei a trabalhar com down foi na parte artística, para desenvolver a motricidade e para ajudá-los na sinalização, era questão de costura, de pintura. Hoje em dia já é uma coisa mais concreta como questões de habilidade e capacidades mentais [...]. Eles não conseguiam sinalizar porque eles tinham uma grande dificuldade motora, no momento em que foi propiciado que eles desenvolvessem a capacidade motora, eles conseguiram desenvolver a língua”.*  
(Professora Helen, 2010)

Na fala desta professora, surgem questões relacionadas também à língua, havendo uma redução da mesma, em que a professora relaciona a aquisição da língua de sinais aos exercícios psicomotores através de atividades. Quanto mais atividades motoras trabalhadas pelos alunos surdos down, mais eles desenvolvem habilidades manuais, o que acarretaria em melhora na sinalização dos mesmos. Foucault diz que “o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez”. (2005b, p. 130).

Os alunos precisam saber manusear minuciosamente os materiais de costura e pintura, independente da atividade, já que “um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto” (FOUCAULT, 2005b), sendo necessárias postura e coordenação motora para a realização dos trabalhos manuais. Seguindo o mesmo parágrafo, o autor complementa “uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica [...] da ponta do pé à extremidade do indicador”.

Os discursos destas últimas professoras demonstram o quanto as atividades desenvolvidas no ambiente escolar podem estar ligadas a técnicas disciplinares que fazem com que os sujeitos, no caso dos alunos surdos down, sejam inseridos em séries repetitivas e gradativas de exercícios. E, após a prática desses exercícios, são mensurados conforme desempenham as atividades solicitadas, sendo que muitas vezes, não desejam<sup>64</sup> participar.

As adaptações curriculares e os objetivos adaptados se configuram como uma das estratégias para normalizar os sujeitos surdos down, que inseridos em um contexto escolar de surdos, precisam se adequar às regras da instituição. As adaptações curriculares se tornam estratégias de normalização quando buscam amenizar as diferenças cognitivas dos alunos - hierarquizá-los, compará-los uns com os outros -, e quando se constitui como um meio de equilibrar a regra com exceção, fazendo assim com que todos, em um mesmo espaço, não se igualem, mas se pareçam.

#### 4.3 Normalização linguística: gerenciamento do risco da não-aprendizagem

“[...] compreende alguns sinais, embora apresente dificuldade em estabelecer relações entre o que sinaliza e o assunto trabalhado.” (Relatório, Bárbara, 1ª série)

Risco é uma das “noções novas” que aparece junto com a noção de caso, perigo e crise trabalhadas por Michel Foucault em *Segurança Território e População* (2009). Noções novas

---

<sup>64</sup> No ano de 2009, momento em que ingressei no Mestrado, observei algumas situações vivenciadas pelos alunos surdos down na disciplina de Educação Física. Por várias vezes, os alunos surdos down, principalmente as duas jovens down, ficavam sentadas durante as atividades de Educação Física assistindo aos demais colegas, e sinalizavam que não queriam participar. Em certos momentos, e dependendo da atividade sugerida, elas aceitavam, mas sempre com um pouco de resistência.

por suas técnicas e aplicabilidade na população. A noção de risco apresentada por Foucault consiste na possibilidade de “identificar a propósito de cada indivíduo, ou de cada grupo individualizado qual o risco que cada um tem, seja de pegar varíola, seja de morrer dela, seja de se curar.” (2009, p. 78). Para Ewald (1993) o risco é uma medida calculável e possibilita que sejam previstos os fenômenos que provocam riscos a determinada população.

No gerenciamento dos riscos sociais, os sujeitos surdos, entendidos pelas políticas educacionais como sujeitos com “[...] necessidades educativas especiais podem ser entendidos como comunidade de risco, pois eles estão sob fatores de risco: em sua maioria, não são alfabetizados, vivem em condições de extrema pobreza, poucos tem acesso ao mercado de trabalho, o índice de escolarização é baixíssimo e a evasão escolar muito alta” (LUNARDI, 2003, p.154). Foucault escreve sobre os riscos da população pegar varíola e estratégias para evitar a doença ou de se curar da mesma. No caso desta pesquisa, uso a noção do risco para discutir sobre o ensino da língua de sinais como estratégia utilizada para gerenciar a não-aprendizagem dos alunos surdos down.

Conforme informou a direção e como já mencionei outras vezes ao longo da dissertação, os novos redimensionamentos nas leis educacionais federais, que fundamentam e amparam a inclusão de alunos com deficiências nas escolas comuns, fizeram com que a escola de surdos também promovesse o ingresso de alunos surdos com deficiências.

Algumas professoras, falando sobre o início de seus trabalhos com os alunos surdos down, destacam suas dúvidas e dificuldades:

“- *Primeiro, para começar, fiquei meio assustada porque nunca tinha trabalhado com aluno surdo down. Eu tinha tido contado, mas não especificamente - [havia] trabalhado em classe. [Quando] tinha dúvidas, perguntava para a professora anterior. O trabalho dela [da Alice] eu queria ver, mas não tive este tempo, a gente não conseguia se encontrar muito.*” (Júlia, 2010)

“- Quando eu peguei a turma eu tinha muito aquilo que o professor tem: estímulo e resposta. *E sempre tudo imediato, mesmo trabalhando com surdos, se trabalha com surdo puro tu tem isso, tu estimula e tem uma resposta. E com eles não, foi um exercício, um aprendizado muito grande.*” (Professora Natália, 2010)

O ingresso na escola de surdos trouxe contentamento aos pais dos alunos surdos down, pois viram a possibilidade de interação dos seus filhos com outros surdos, a oportunidade de aquisição da língua de sinais e, assim, uma comunicação mais eficaz, melhorando a interação familiar. As entrevistas, realizadas no ano de 2009, com os pais dos alunos surdos down, retratam as suas opiniões sobre a inclusão de seus filhos na escola de surdos (KUCHENBECKER, 2009, p. 954):

“- *Comunicação bem melhor*, comunicação importante, comportamento mais calma, mais segura para comunicação, mais integrada, melhorando o aprendizado [...]”  
(Mãe da aluna Bárbara)

“- Meu filho está aprendendo Libras, *na outra escola* [clínica] *ele não aprendia.*”  
(Mãe do aluno Cláudio)

“- *Integração social total*, se desenvolveu muito com os sinais, sabe todos os trabalhos.” (Pai da aluna Alice)

As falas dos pais, sobre a importância de seus filhos estarem aprendendo a língua de sinais e estarem freqüentando a escola de surdos, reforçam os dados produzidos nesta pesquisa. Tanto os documentos analisados quanto os ditos das professoras que trabalham ou trabalharam com os surdos down, dizem sobre a necessidade e os modos destes alunos aprenderem sinais e de estarem interagindo com outros surdos.

Apresento a seguir excertos de objetivos, pareceres descritos, pareceres clínicos, e falas de professoras, os quais apresentam práticas relacionadas à língua de sinais<sup>65</sup>. Compilando as regularidades dos discursos produzidos nos materiais e analisando-as, é possível chegar à unidade de análise denominada de “Normalização linguística: gerenciamento do risco da não-aprendizagem”. As razões para se chegar a essa unidade, serão especificadas na medida em que os excertos forem aparecendo no decorrer do capítulo.

Início com o excerto do primeiro relatório de avaliação da aluna Alice, 1º semestre

<sup>65</sup> As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação, conforme discutido anteriormente.(QUADROS e KARNOPP, 2007, p.30)

(2006), *Turma de Adaptação e Aquisição da Linguagem (TAAL)*:

“Participa com interesse das atividades propostas para a aula de LIBRAS, apresentando um rendimento significativo e desenvolvendo, gradativamente, a sua comunicação. *Observa-se que a aluna compreende alguns sinais, embora apresente dificuldade em estabelecer relações entre o que sinaliza e o assunto trabalhado*”.

Trago dois excertos dos relatórios de avaliação, com comentários do desenvolvimento desta mesma jovem surda down na disciplina da língua de sinais, porém, agora, no ano de 2010, 4ª série, 1º e 2º trimestres respectivamente:

“Está em processo de aquisição da Língua de Sinais e, portanto, *apresenta ainda um vocabulário limitado*.”

“Apresenta um bom desenvolvimento da linguagem compreensiva, mas ainda demonstra *dificuldade para expressar-se com clareza na Língua de Sinais*.”

Os relatórios datam de anos diferentes, 2006 e 2010, porém, abordam o aprendizado da língua de sinais de forma semelhante: Alice vem “*desenvolvendo gradativamente a sua comunicação*”, “*apresenta dificuldade em estabelecer relações*”, “*dificuldade para expressar-se com clareza na língua de sinais*”, “*apresenta ainda vocabulário limitado*”. Alguns anos se passaram desde o primeiro relatório, mas o enfoque parece ser o mesmo, ou seja, mensura-se a sinalização da aluna conforme as exigências de uma regra lingüística utilizada por usuários fluentes em língua de sinais, sejam esses professores ou colegas de classe.

As questões sobre a língua de sinais acima apontadas, não se referem apenas à aluna Alice, mas a todos os alunos surdos down incluídos na escola de surdos. Os objetivos atingidos, não atingidos e atingidos parcialmente, bem como as regularidades presentes nos relatórios e ditos das professoras sobre a prática da língua de sinais na escola, fundamentam e gerenciam o risco da não-aprendizagem dos alunos surdos down.

Trago abaixo alguns dos objetivos delineados para a língua de sinais. Esses não seguem uma linearidade temporal e se referem às duas alunas surdas down, pois o rapaz surdo

down continua com a avaliação diferenciada, ou seja, semestral e descritiva:

- “- Organizar o pensamento expressando suas idéias através da Língua de Sinais e de palavras chaves; (Alice - atingiu parcialmente)
- Ampliar e desenvolver a conversação do grupo em LIBRAS, explorando o vocabulário trabalhado; (Alice - atingiu parcialmente)
- *Desenvolver a linguagem e a fixação de vocabulário através dos jogos pedagógicos*; (Alice - atingiu)
- *Identificar as cores em LIBRAS*; (Bárbara - atingiu parcialmente)
- *Ampliar e explorar o vocabulário na Língua de Sinais*; (Bárbara - atingiu parcialmente)
- *Desenvolver a linguagem compreensiva e expressiva através hora do conto*; (Alice - atingiu)
- *Desenvolver e compreender a seqüência lógica em LIBRAS*; (Bárbara - atingiu parcialmente)
- Criar frases em sign writing [escrita de sinais]; (Bárbara - atingiu parcialmente)
- *Praticar a sinalização através de texto argumentativo*; (Alice - atingiu parcialmente)
- Comparar expressão facial, corporal e classificadores<sup>66</sup>.” (Bárbara - atingiu parcialmente)

Os objetivos da disciplina de língua de sinais estipulam, por assim dizer, metas que devem ser alcançadas pelas alunas surdas down até o término do período letivo, semestral ou trimestral. A maioria dos objetivos propostos para esta disciplina foram atingidos parcialmente pelas alunas surdas down, desde o ingresso das mesmas na escola.

Uma das finalidades da disciplina de língua de sinais para os alunos surdos down é gerenciar o risco da não-aprendizagem da primeira língua dos surdos (L1), a partir de propostas pedagógicas, tais como a *“sinalização através de texto argumentativo”* e *“fixação de vocabulários através dos jogos pedagógicos”*, resultando na *“ampliação do “vocabulário na língua de sinais”*.

O gerenciamento do risco da não-aprendizagem perpassa diferentes fatores, dentre os quais cito: finalizar o período letivo, minimizando as diferenças observadas e constatadas nos surdos down em relação aos demais surdos. Uma dessas diferenças é que os surdos down possuem uma síndrome, conforme o parecer clínico *“é surda sendo portadora da Síndrome de Down”* e o dito de uma das professoras, que a *“questão cognitiva [era] muito séria em função da síndrome”*.

---

<sup>66</sup> De acordo com Veloso: “Os classificadores na língua de sinais, tem sido descritos como morfemas (configuração de mãos) que se ligam a verbos para formar construções classificadoras.” (2005, p.521-525)

“- Eu acho que ele está bem, *ele se sente bem aqui neste espaço e vem adquirindo a língua dentro das possibilidades dele.*” (Professora Lívia, 2010)

*Dentro de suas possibilidades, alcançou a maioria dos objetivos propostos. Precisa ser estimulada [...] Considerando o desempenho da aluna [...] está aprovada para freqüentar a 2ª série do Ensino Fundamental dentro de uma proposta pedagógica adaptada às suas necessidades cognitivas.* (Relatório, Alice, 2007)

Ao analisar os materiais, fiquei me questionando: o que estaria dentro, enquadrado nas possibilidades de Cláudio, em adquirir a língua de sinais? E quais seriam essas possibilidades? O risco da não-aprendizagem dos surdos down parece ser reduzido, quando estes se encontram no espaço escolar de surdos.

Eles são “*surdos mais down*”, conforme disse a professora Mariana. Por serem sujeitos surdos down, e estarem incluídos na escola de surdos, as diferenças são aparentes e surgem a partir dos primeiros encontros dos surdos down com os demais surdos. Essa mesma professora comentou:

“- *Quando ela chegou na escola de surdo puro, os alunos surdos ficaram olhando e acharam ela diferente por causa da fisionomia do seu rosto, é um pouco diferente, eu acho que a compararam com os outros surdos.*”

A síndrome de down é mencionada com recorrência nos pareceres clínicos e na fala das professoras e, muitas vezes, esta se mostra como uma das causas para a não-aprendizagem dos alunos surdos down. É como se, de fato, a síndrome de down interferisse no desempenho escolar dos alunos surdos down.

Os sinais se tornam o meio de amenizar as diferenças dos alunos surdos down em relação aos surdos. Há uma busca por aproximar o aprendizado da língua de sinais dos surdos down com os demais surdos e, se isto de fato acontecer, a aula pode se configurar na homogeneidade, fazendo com que todos possam vir a se comunicar com os mesmos sinais e agir de uma mesma forma. O que poderá resultar desta ação é que a diferença linguística seja aos poucos abrandada. Segue abaixo um trecho da entrevista com a professora Nara:

“- *Ensinei o sinal ‘pronto’, ele adquiriu o sinal pronto, pronto Cláudio?* [a professora sinaliza para demonstrar a situação]. Ele pega a folhinha e leva para mim, porque vê os colegas levarem o caderno para mim.” (Professora Nara, 2010)

As professoras dizem que não é possível o ensino da língua de sinais sem o auxílio da imagem relacionada ao sinal, sejam essas figuras, fotos, desenhos, cartazes na sala de aula, slides no data-show. Através do trabalho com imagens é possível perceber as dificuldades dos alunos surdos down, necessitando de um empenho e esforço maior por parte das professoras, conforme uma delas disse: *“às vezes, eles parecem que tem uma preguiça, é preciso sempre chamá-los, pegá-los pela mão até a atividade.”*

“- Com ela [Bárbara], preciso usar o recurso dos slides para contar as histórias, mostrar o sinal e contextualizar com o desenho, é preciso apontar para o desenho, chamar a sua atenção. *Com os outros alunos eu não necessito deste recurso, posso apenas contar a história em Libras que eles compreendem, é um ensino leve, ou uso esse mesmo recurso (slides) apenas como um apoio pedagógico.* Eu sempre adapto as minhas aulas para ela.” (Professora Mariana, 2010)

Abaixo segue o comentário da professora Nara sobre o trabalho desenvolvido na sua turma de surdos, que é formada por alunos com diferentes tempos de aprendizagem e na qual está incluído um aluno surdo down:

“- O trabalho que eu faço é mais com imagem, eu procuro sempre mostrar mais a imagem, ligar com os sinais... *qual a dificuldade na escrita deles, qual a dificuldade motora deles. Ele apontam, eu pego as fichinhas.*” (Professora Nara, 2010)

Mais adiante a mesma professora disse:

“- *De vez em quando eu dou um ditadinho para eles, e digo: vocês tem que estudar em casa, como um exercício. Não explico e não explico nada, e falo: vocês tem que saber, [eu pergunto se eles conseguem] alguns conseguem, outros precisam da ajuda e do apoio. Eu permito usar o dicionário que nós construímos juntos, acho normal, né? Tem a dúvida e ficam me olhando, mas tem os cartazes pela parede, [eles] podem olhar.*”

O risco da não compreensão dos conteúdos é iminente a cada dia de aula, a cada período letivo que se encerra, o que é demonstrado pelas professoras, como no exemplo a

seguir, na fala da professora Natália:

“- *Eu tentava fazer uma coisa e naquele dia não dava, e dali um tempo eu trazia de novo e daí era um pouquinho melhor e essa coisa constante de não desistir, de sair daqui muitas vezes muito frustrada. Claro, o planejamento que eu fazia eles não conseguiam alcançar ou não era do interesse. Ou acontecia uma situação em sala de aula que desviava toda a atenção, uma construção diária.*” (Professora Natália, 2010)

As diferentes ferramentas pedagógicas que são construídas a cada aula, tais como o uso de recursos visuais, uso de cadernos, dicionários, recortes e colagens, jogos pedagógicos, servem como um meio de contornar o risco da não compreensão dos conteúdos, retomando assim os vocabulários ensinados anteriormente. Essas ferramentas utilizadas pelas professoras acabam constituindo-se em estratégias voltadas para a normalização do ensino. Um exemplo:

“- *Recorte que tenha a ver com o desenho, com a figura, para que ela [Bárbara] possa compreender e visualizar o que estou mostrando, porque ela tem dificuldade de acompanhar no olhar, questão da independência e iniciativa dela que eu tenho trabalhado [...]*

Apesar do empenho do professor, conforme um dos relatos, *“percebo que ela vem se desenvolvendo, mas ainda precisa da repetição dos sinais, é preciso sempre sinalizar novamente”*, os alunos surdos down permanecem não compreendendo e não se comunicando na língua de sinais de acordo com o esperado, o estabelecido pelo professor. Em contrapartida, os demais alunos surdos apreendem o desejado, conforme o relato de uma outra professora *“e para aqueles que conseguem três ou quatro tenho que trazer material para que possam ir adiante”*.

O dado mais recorrente nos materiais analisados é aquele referente ao desempenho dos alunos surdos down na *compreensão e expressão* através da língua de sinais. Há uma regularidade nas falas. Esta regularidade aponta os surdos down com dificuldades de compreender e se expressar na língua de sinais, que os constituem desde o ingresso na escola de surdos, persistindo até a atualidade. Conforme é apresentado abaixo:

*“Está em processo de aquisição da Língua de Sinais e, portanto, apresenta ainda um vocabulário limitado; necessita de estímulo para expressar comentários, opiniões e questionamentos”*.

Os seguintes dizeres: “*está em processo*” e “*necessita de estímulo*”, são repetidos inúmeras vezes nos relatórios de avaliação e nos pareceres descritivos da clínica. Tais dizeres, acabam produzindo os alunos surdos down como sujeitos que apresentam alguma falta: *compreensão, expressão, aptidão, desenvolvimento motor*. A falta aparente dos surdos down resulta da diferenciação estabelecida entre eles e os demais surdos. Os surdos down são narrados como sujeitos que apresentam *surdez e síndrome de down, portadores da Síndrome de Down, surdos mais down, surdos com deficiência mental, surdos com problema mental*, enquanto que os demais surdos são *puros e normais*.

As descrições e nomeações dos sujeitos surdos down contidas nos materiais pesquisados, os produzem como pessoas incompletas, pela metade, *surdo e down, surdo com deficiência mental...* E para que esses se constituam como sujeitos completos necessitam alcançar ou se aproximar de determinados padrões, principalmente daqueles referentes à aquisição da língua de sinais, os quais são traçados pelos diferentes profissionais da escola e que advém de diversas áreas de formação, sejam ciências sociais, médicas e humanas.

Trago a seguir alguns excertos dos pareceres clínicos que tratam do desempenho dos surdos down na aquisição da língua de sinais, nas terapias em que são submetidos:

“- *Permanece apresentando evolução* no processo de aquisição da linguagem;  
 - *Havia dificuldade* em compreender solicitações e regras simples de jogos;  
 - Compreende sentenças e solicitações simples;  
 - Há algumas “trocas” na configuração<sup>67</sup> da mão ao sinalizar;  
 - *A linguagem através da LIBRAS foi estimulada constantemente*;  
 - Sugere compreender sinais isolados [...] e frases com poucos elementos;  
 - *Expressa-se com gestos próprios e sinais de forma telegráfica ou através de palavra-chave*;  
 - *Freqüentemente há ‘desorganização’ dos sinais e inclusão de sinais desconhecidos pela terapeuta. (sinais próprios?)*”

Os excertos acima demonstram uma regularidade discursiva por parte de todos os profissionais que trabalham diretamente com os alunos surdos down, marcando a falta de potencialidade destes sujeitos para adquirir a língua de sinais e a dificuldade de entenderem e serem entendidos através da mesma. A aquisição da língua de sinais é vista por esses profissionais como uma “*capacidade*” a ser desenvolvida pelos surdos down e, para isso, são

<sup>67</sup> Conforme Quadros e Karnopp: “As línguas de sinais são denominadas línguas de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos.” (2004,

criadas estratégias que potencializam este aprendizado. E quando não desenvolvem a “*capacidade*” conforme o esperado é dito que:

“[...] ainda comunica-se com gesto e sinais; *observa-se pequena competência nesta área*”. (Relatório, Cláudio, 2008)

“- *Quando eu me expresso em sinais ela entende, percebo que é mais fácil, mas ela se expressar em LS tem mais dificuldade*. Ela tem capacidade, é inteligente e tem o apoio da família.” (Professora Laura, 2010)

Os relatórios de avaliação, em certos momentos, prescrevem e mensuram o desenvolvimento dos alunos surdos down nas aulas no geral e neste caso, mais especificamente, na disciplina de língua de sinais. Abaixo, seguem excertos do relatório da aluna Bárbara, mas que se assemelham aos demais pareceres dos alunos surdos down:

“*Sua participação é mais visual, dificilmente se expressa, visto que sua língua de sinais é bastante restrita. A aluna precisa de apoio da professora para compreender os conteúdos trabalhados na Língua de Sinais e estímulo para participar das atividades desenvolvidas em sala de aula. Necessita de um tempo maior para melhorar o seu desempenho.*”

Os ditos das professoras e os comentários nos relatórios dos alunos surdos down, trazem uma combinação da aquisição da língua de sinais com a apreensão dos conteúdos e com as atitudes desses alunos diante do ensino exposto – tanto pelas professoras quanto pelas terapeutas. Essa junção se institui em estratégias de normalização do ensino e dos sujeitos envolvidos no aprendizado do mesmo. Seguem abaixo excertos de discursos referente à aluna Bárbara. Os mesmos são apresentados em uma seqüência temporal, relatório de avaliação, parecer prescrito e entrevista com uma professora:

“*Ao realizar relatos de experiências individuais, através da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) o fez de forma resumida, sempre que necessitou de apoio do professor para corrigir algum sinal, ou aprofundar esta comunicação, permitiu a intervenção do mesmo, demonstrando interesse em melhorar.*” (Relatório de avaliação, 2007)

“Bárbara é esforçada e está evoluindo na aquisição do vocabulário através da Libras. Participa efetivamente nas atividades propostas.” (Parecer, 2007)

“Na terapia é dedicada e interessada. Gosta de trabalhar no computador. Reconhece várias letras do alfabeto manual fazendo associações com palavras”. (Parecer, 2009)

“-Primeiro eu pergunto e ela [Bárbara] repete o sinal duas ou três vezes que a gente está fazendo e depois ela vem com uma resposta. Ela vê o que os outros estão falando, vê o que eu estou perguntando e *daqui um pouco ela vem e me sinaliza.*” (Professora Patrícia, 2010)

A língua de sinais se apresenta como algo à parte nos relatórios de avaliação, separada das demais áreas do conhecimento<sup>68</sup>. É como se fosse possível – aqui pensando nos surdos down – dissociar a LIBRAS do ensino de um modo geral. Apenas a língua portuguesa se apresenta interligada com a língua de sinais. Ao lado de cada área do conhecimento é inscrita a disciplina a que esta se refere, por exemplo: “conhecimento lingüístico (língua de sinais e língua portuguesa); conhecimento lógico matemático (matemática e ciências); formação humana (ensino religioso); informática (conhecimento de informática); desenvolvimento psicomotor (educação física e educação artística); e, estudos sociais (história e geografia).”

Os discursos referentes à língua de sinais encontrados nos diferentes documentos enfatizam a compreensão e a expressão em língua de sinais com clareza. E, isto, vem a incidir no andamento das aulas e atendimentos terapêuticos, ou seja, nos planejamentos dos professores e avaliações dos alunos surdos down. Os dados apontam que apenas as duas jovens surdas down atingem (em alguns trimestres letivos e semestres de terapia) os objetivos relacionados ao desenvolvimento da linguagem. Por exemplo, a professora Laura diz que:

“- Eu percebo que Alice tem dificuldade na linguagem expressiva, tem um pouco de limitação, mas ela tenta, se esforça e consegue compreender com o apoio da professora. A linguagem expressiva não é igual aos demais surdos, é diferente, especial, própria dela, eu preciso respeitar, apoiar e estimular.” (Entrevista, 2010)

Enquanto que para o jovem surdo down, a proposta de trabalho:

<sup>68</sup> É esse o termo utilizado na grande maioria dos relatórios de avaliação. Apenas alguns dos relatórios não trazem os objetivos.

“se baseia na aquisição da língua e no convívio harmônico com o grupo, pensando posteriormente na aquisição de conhecimentos formais, dentro de suas possibilidades.” (Relatório de avaliação, 2008)

O aluno Cláudio, apesar dos planejamentos de ensino e atendimentos especializados, permanece apresentando:

“Uma reprodução bastante primária da Língua de Sinais, fazendo uma cópia de sinais que observa, como ‘mãe’, ‘bom’,... porém, já foi possível ver um progresso do aluno do seu início da escola até aqui. (Relatório de avaliação, 2008)

Em meio às regularidades discursivas apresentados nos relatórios de avaliação, em certos momentos, percebe-se a ocorrência de determinadas contradições<sup>69</sup>, em relação aos objetivos e os comentários. À exemplo disto, no relatório da aluna Alice, ano de 2008, 2º semestre, consta que ela atingiu os seguintes objetivos: “desenvolver a linguagem compreensiva e expressiva através da hora do conto”; desenvolver o vocabulário de língua de sinais através dos jogos; desenvolver seqüência em LIBRAS”. Porém, logo abaixo do quadro dos objetivos, o breve comentário sobre o aprendizado da língua de sinais, especifica o contrário:

“Está em processo na aquisição da Língua de Sinais e da expressão lingüística [...] Participa na aula de Língua de Sinais, mas demonstra pouca compreensão das atividades propostas em aula”.

Os documentos discorrem sobre o risco da não-aprendizagem da língua de sinais pelos alunos surdos down, bem como apresentam estratégias pedagógicas para a diminuição ou eliminação desse risco. Os materiais mostram atividades delineadas para os surdos down, com o enfoque de evitar ou contornar o risco iminente destes sujeitos em não aprenderem ou não conseguirem se comunicar conforme as regras linguísticas.

Algumas das regras linguísticas se referem à configuração de mão e ao uso de classificadores e constam em alguns dos objetivos trimestrais, tais como: “compreender as configurações de mãos simples”; “ler imagem sem texto, expressão facial, corporal e [uso

<sup>69</sup> São contradições que persistem nos relatórios de avaliação de todos os alunos surdos down.

de] *classificadores*.”. Nas entrevistas, algumas professoras comentam sobre os seus trabalhos em sala de aula quanto ao uso da configuração de mão e de classificadores:

“- Os sinais dela [Alice] são um pouco diferentes, as mãos dela... *a configuração de mãos não é correta, é mais ou menos correta, é igual aos sinais de uma criança pequena.*” (Professora Mariana, 2010)

“- *No caderno dela [Bárbara] tem configuração de mão, todos os dias eu trago as letrinhas recortadas de casa do nome dela e ela monta, porque agora eu quero que ela consiga escrever o nomezinho dela. As configurações de mãos tem ajudado muito também.*” (Professora Patrícia, 2010)

“- *Cláudio tem um problema com a configuração de mão, não consegue, é confuso. Com Cláudio, o trabalho é mais pesado e difícil.*” (Professora Mariana, 2010)

“- *Down entende comunicação, é diferente, tem uma comunicação própria, e eu respeito seus sinais. Consegue se expressar, ela [Alice] tenta usar os classificadores, mas tem dificuldade em entendê-los e isso é próprio dela, eu respeito.*” (Professora Laura, 2010)

O uso correto das regras linguísticas pode ser observado pelos alunos surdos down através dos sinais feitos pelo professor surdo e por professores ouvintes fluentes na língua de sinais. Como toda língua, a língua de sinais também tem as suas regras e essas precisam ser respeitadas pelos seus usuários, sejam estes surdos sem deficiência ou surdos com deficiência. Neste segundo caso, de acordo com os dados da pesquisa, incluem-se os surdos down.

Estas regras podem vir a ser naturalizadas entre os surdos, principalmente com os surdos das séries iniciais, através de brincadeiras e conversas informais no recreio, na interação com outros surdos e ouvintes fluentes na língua de sinais. A partir do momento em que as regras linguísticas não são seguidas conforme devem ser por seus usuários na escola de surdos, se institui um problema e uma provável exclusão dos sujeitos que não seguem tais regras. Por que exclusão? Porque não conseguem se comunicar como os demais colegas surdos.

A maneira dos surdos down se posicionarem e de se verem diante dos outros surdos

fluentes na língua de sinais pode influenciar e desencadear uma auto-exclusão destes sujeitos em sala de aula ou nos diferentes ambientes da escola. As falas das professoras trazem alguns exemplos sobre essa situação de exclusão:

“- Tem momentos que tem que incentivar que ela não se distancie do grupo. No refeitório ela senta em separado, não senta com o grupo, não sei isso já era [assim] anteriormente. *Ela tem dificuldade em sentar com o grupo e interagir com o grupo. Tentei desde o início do ano e não consegui, porque eu não fico todo aquele momento com ela.*” (Professora Júlia, 2010)

“- [...] *quando eu digo que há o preconceito, é em função do grande grupo da escola e não da turma dele [...] Eu o vejo assim mais isolado, [o preconceito] no início era mais aquela coisa de não querer tocar. E no grupo da Bárbara ela está super bem integrada, o grupo a aceita muito bem e tem esta questão do apoio. No grupo eles são muito bem aceitos, mas no grande grupo há situações assim, até em função da conduta deles.*” (Professora Natália, 2010)

Agregado a estas questões, se insere outra preocupação por parte dos educadores e terapeutas no ensino da segunda língua para os surdos (L2), a língua portuguesa, e a associação de uma com a outra. De acordo com a professora Natália, a escola não deveria se preocupar demasiadamente com as questões cognitivas em relação ao ensino dos alunos surdos down:

“- *Aqui na escola a gente enfatiza muito a questão pedagógica, do conhecimento; com este grupo a gente tem que ter outra visão, mais prática. Nas oficinas tinha uma prática de culinária semanal e que sempre deu muito certa, e eu trabalhava também a questão pedagógica. Eu acho que isso, pode trabalhar a questão pedagógica, de concepção de conhecimento não só em sala de aula, as experiências que eu tive acho que foi bem interessante, mas demanda de parceria, de espaço, de outras coisas, eu acho que a escola vem engatinhando, vem galgando.*” (Professora Natália, 2010)

Os documentos mostram a constante busca dos profissionais, que trabalham diretamente com os surdos down, de amenizar as diferentes práticas linguísticas destes em relação aos seus colegas surdos em sala de aula. Neste sentido, se poderia dizer que o empenho no ensino da língua de sinais e do português escrito está também investido de atenuar a própria síndrome e a deficiência mental dos surdos down, pois são considerados *surdos mais down, surdos e down, deficientes mentais, surdos portadores da síndrome de down*. Porém, estando incluídos em uma escola de surdos, algumas professoras acreditam

que:

“- Se tu não olhares para ele como individual, [...] a característica principal deles é ser surdo e não ser down. *Ser down é um dado a mais, assim como o outro é hiperativo, o outro é cadeirante, porque nós já trabalhamos com essa clientela e então fica muito mais fácil.*” (Professora Helen, 2010)

“- *Eu acho que ele está bem, se sente bem aqui neste espaço, e vem adquirindo a língua dentro das possibilidades dele.*” (Professora Natália, 2010)

O propósito do ensino da L1 e L2 é que a comunicação dos surdos down se desenvolva, de tal modo, que se pareça com a comunicação dos demais surdos, usuários fluentes da língua de sinais, como mostra o objetivo: “*estimular a fluência da Língua de Sinais*”, e, desta forma, os conteúdos trabalhados com os surdos down possam cada vez mais estar próximos dos conteúdos dos outros alunos surdos nas turmas de surdos. Por exemplo, a L2 é enfatizada no ensino dos alunos na escola de surdos, e isto, a partir da análise dos dados, também é reforçado com os alunos surdos down.

“- *Ela [Alice] precisa mais de auxílio e de estar atenta e ela aceita bem, tu diz vamos fazer de novo e ela faz e trabalho mais questões assim, não frases, palavras soltas, ela não compreende a frase, não adianta insistir. Já dos outros eu já cobro as frases.*” (Professora Júlia, 2010)

“- Cláudio copia do quadro, lógico ele faz as garatujas dele. Ele adora, e quando não tem a folhinha ele pede, ou ele mesmo vai lá pegar... *Enquanto os outros estão trabalhando, às vezes eu esqueço de dar a folhinha para ele, dei o lápis e não dei a folhinha e ele vai e pega a folhinha... Eu sei que tenho que tratar com ele de outra maneira, eu dou o mesmo tema para todos, mas a atividade é diferente.*” (Professora Nara, 2010)

“- Eu dava caderno para ela e escrevia uma letra grande no quadro e perguntava para ela que letra era aquela. Ela copiava e tentava traçar a letra devagarinho. *Não me envolvia para segurar a mão dela nem nada, deixava ela fazer livre, para ver o que ia fazer.* Ela começou a olhar no quadro e traçar a letra no caderno, e eu comecei a cada dia perguntar uma letra diferente, e ela foi identificando as letras assim, e *escrevia no caderno como todos os outros.*” (Professora Patrícia, 2010)

Há o risco da *deficiência mental* dos surdos down se sobressair, de tal modo, que os

esforços para o ensino da língua de sinais podem ser em vão e, com isso, os surdos down talvez não consigam se comunicar como o esperado. E em não se comunicando não consigam apreender os conteúdos da disciplina e conseqüentemente, não aprendam a língua portuguesa: “*No trabalho com os surdos tem que sempre ter a figura e o sinal. Depois que ele [Cláudio] adquiriu bastante o sinal é uma base para ele ter a escrita do português.*” Por isso, o gerenciamento deste risco implica em encontrar ou criar estratégias para o aprimoramento do ensino da L1 aos alunos surdos down, na forma mais aproximada do correto, e conseqüentemente, fazer com que seja possível o aprendizado da L2. Sobre isso, a professora Nara relata:

“- Primeiro, eu começo sempre pelo concreto ou eu procuro um filmezinho ou uma história de um livrinho que às vezes eu conto no power point, depois eu parto para a arte. *Eles vão fazendo os animaizinhos sem sinal, sem nada, e eles vão mostrando o sinal que conhecem. O Cláudio, a gente aproveita e vai dando os sinais juntos. Aí venho com toda aquela colagem e recorte, recorte e colagem.* Conforme a dificuldade que vai se apresentando em sala de aula, eu volto, faço de novo.” (Professora Nara, 2010)

A não-aprendizagem da língua de sinais, pelos alunos surdos down, se insere em vários fatores e o efeito desta é não aprenderem a ler e escrever vocabulários e frases simples na L2 – língua portuguesa – e também não aprenderem a ler e escrever na L1 – língua de sinais. A L1 também abrange o ensino de sua escrita e leitura<sup>70</sup> e aos poucos o seu ensino vem sendo introduzido na escola de surdos<sup>71</sup>. Abaixo, seguem os objetivos encontrados nos relatórios de avaliação da aluna Alice:

“*Compreender e desenvolver a escrita de sinais; reconhecer a escrita do Sistema de Língua de Sinais; aprofundar os conhecimentos em Sign Writing [escrita de sinais].*” (Objetivos, 4ª série)

A professora Laura relatou que não faz currículo adaptado para Alice, pois acredita que a aluna consegue acompanhar as mesmas atividades desenvolvidas para o grupo da 4ª série. Ela comenta sobre o trabalho que está desenvolvendo no ensino da escrita de sinais:

<sup>70</sup> Escrita de Sinais ou Sign Writing é um sistema criado na década de 1970 para grafar os sinais dos surdos.

<sup>71</sup> O ensino da escrita de sinais ou comumente denominado sign writing foi introduzido na escola de surdos primeiramente no currículo das séries finais de 5ª à 8ª série. Infelizmente não tenho a informação em que ano esse ensino foi oficializado na escola. Nas séries iniciais, de 1ª à 4ª série, este ensino foi inserido no ano de 2010. O ensino da escrita de sinais se restringe à disciplina de Língua de Sinais ministrada pelos professores

“- Eu não faço currículo adaptado para Alice, é um currículo normal, igual para todos. Eu penso que ela consegue se desenvolver. *Eu posso estimulá-la na ampliação do vocabulário e acho que ela consegue. Eu trabalho com a turma o Sign Writing (escrita de sinais) e eu percebo que Alice consegue [...]*” (Professora Laura, 2010)

Mais adiante na entrevista, a mesma professora comenta o desempenho da aluna Alice nas atividades de escrita de sinais:

“- Não é só ela que demonstra interesse, todos os alunos também se interessam nas atividades de Sign Writing [escrita de sinais]. *Alice gosta de participar* destas atividades, ela aceita. É muito desafiador, *o desenho dela é mais ou menos, não é perfeito, tem defeito, e eu sempre estou ao lado apoiando.* Tem um dicionário em Sign Writing [escrita de sinais] que também trabalho em sala de aula. Eles copiam do quadro o Sing Writing. *Na informática é mais o treino e a prática.*” (Professora Laura, 2010)

Os comentários dos relatórios de avaliação da área de conhecimento linguístico mostram que os surdos down permanecem apresentando dificuldade em alcançar os objetivos propostos para o aprendizado das duas línguas – Língua de Sinais e Língua Portuguesa.

“Nas aulas de língua de sinais a aluna [Bárbara] apresenta interesse, porém precisa de atenção da professora para que mostre o que aprendeu [...] Suas representações gráficas são bastante primárias, não realizando cópias e desenhos com formas representativas, ainda não escreve o seu nome.” (Relatório de avaliação, 2006)

“*Ampliar o vocabulário na língua de sinais e no português escrito; registrar graficamente atividades de rotina; compreender e diferenciar imagem e texto*”, são exemplos de objetivos que constituem estratégias para o gerenciamento do risco da não-aprendizagem dos alunos surdos down. Abaixo, seguem os comentários contidos nos relatórios de avaliação dos alunos, os quais estão relacionados aos objetivos citados:

“Já identifica algumas letras do alfabeto (vogais e semi-vogais) dentro de palavras e relaciona-as com o alfabeto datilológico, *no decorrer deste mês começou a copiar do quadro identificando as letras.*” (Relatório de avaliação, Bárbara, 2010)

“Dentro do seu ritmo e possibilidades, *observa-se que o aluno vem gradativamente adquirindo conhecimentos* e ampliando o seu vocabulário na Língua de Sinais.” (Relatório de avaliação, Cláudio, 2010).

A descrição das atividades acima caracteriza as estratégias pedagógicas inscritas nos planejamentos, metodologias de trabalho e avaliações dos alunos surdos down. Outras atividades, como o ensino da matemática, também se inserem nessas estratégias, as quais buscam a normalização, a fim de fazer com que todos os alunos possam estar aprendendo um mesmo conteúdo com os mesmos recursos didáticos:

“- *Tem coisas nas quais ela já foi trabalhada e ela continua...Tem que ser aquela rotina, fugiu [da rotina] se perde. Eu tentei trabalhar com material dourado<sup>72</sup> porque não foi trabalhado com ela material dourado, então ela já acostudou fazer os cálculos de uma forma e é daquele jeito que ela consegue entender, no material concreto não, com o risquinho ela sabe.* (Professora Júlia, 2010)

Várias práticas pedagógicas apontam para uma possível normalização linguística, quando direcionadas ao ensino da língua de sinais com intuito de possibilitar aos alunos surdos down o aprendizado, aquisição e fluência nesta língua, aproximando-os ou tornando-os semelhantes aos demais alunos e professores surdos. Segue abaixo um trecho da entrevista com a professora Mariana que aponta a importância do educador surdo em sala de aula:

“- *O importante é o modelo que ela está tendo através das aulas de sinais, ela observa, vai absorvendo e guardando os sinais, até que com passar do tempo, os sinais dela vão se abrir.*” (professora Mariana, 2010)

As atividades descritas nas entrevistas das professoras, muitas vezes denotam uma comparabilidade e hierarquização da fluência em língua de sinais entre os alunos surdos e os alunos surdos down: “*com os outros alunos eu não necessito deste recurso, posso apenas contar a história em Libras que eles compreendem, é um ensino leve [...]*”, é um dizer da professora Mariana. Outra professora, Laura, segue nesta mesma mensuração do aprendizado dos sujeitos:

<sup>72</sup> Material de madeira, criado por Maria Montessori (1870-1952) para ensinar matemática às crianças excepcionais. Nas escolas da contemporaneidade, esse material também é conhecido por base10.

“- Eu perguntei para os alunos se eles achavam mais fácil desenhar as mãos do alfabeto manual ou a escrita dos sinais do alfabeto manual e os alunos disseram que é mais difícil desenhar as mãos, não é verdade? É verdade. *Alice consegue se desenvolver nestas atividades, mas não é perfeita, é com um pouco de defeito. Ela se esforça, pratica, treina e tem interesse em aprender a escrita de sinais.* O domínio da escrita de sinais ela consegue encontrar e fazer sozinha.” (Professora Laura, 2010)

A comparabilidade linguística e a hierarquização da fluência na comunicação em língua de sinais também ocorre com os surdos down. Alice é considerada a mais fluente entre os três alunos. Bárbara “*é mais ou menos fluente*”, “*hoje está tendo um rendimento muito maior*”. E, o Cláudio, além de não ser fluente “*é confuso*”, “*ele tem uma língua própria, não tem LS em função da questão motora e tem um questão cognitiva muito séria em função da síndrome*”.

A professora Mariana se questiona sobre as diferenças dos surdos down em relação aos demais surdos e compara o aprendizado da língua de sinais entre os surdos down:

“- Não sei por que essa diferença. Enquanto há trocas entre os demais colegas, eles ficam quietos. Bárbara consegue sinalizar até 3 sinais, o Cláudio não, é confuso, as vezes eu não consigo entender. Eu acho que ela vem se desenvolvendo mais rápido porque ela é mais velha e o Cláudio é adolescente, mais jovem, acho, não sei. Alice é ainda mais jovem, mas é perfeita, tranquila na sinalização, os sinais tem uma sequência, mas ela tem os pais que a estimulam. Ela tem dois estímulos, a escola e a casa. Bárbara e Cláudio não tem nenhum estímulo além da escola. São três down com jeitos diferentes, a jovem Alice que tem 19 anos vem se desenvolvendo rapidamente e muito bem, a jovem com 22 anos vem se desenvolvendo bem e de forma mais lenta, o jovem com 18 anos, tem mais dificuldade, é confuso. Os três tem síndrome de down, mas qual é o grau (tipo) da síndrome (doença)? Isso eu não sei...mas sei que cada um vai se desenvolvendo.” (Professora Mariana, 2010)

A normalização linguística se refere ao ensino de um modo geral que tem como fundamento a língua de sinais e seus desdobramentos. Ensino, este, direcionado mais especificamente aos alunos surdos down incluídos nas classes de surdos. O gerenciamento do risco da não-aprendizagem pode ocorrer de diferentes maneiras, como através da operacionalização de práticas de ensino que minimizem as diferenças observadas e constatadas nos surdos down, em relação aos demais surdos; através da criação da Turma de Adaptação e Aquisição da Linguagem (TAAL), evitando uma possível reprovação escolar,

“- Hoje [os surdos down] estão dentro de outras turmas que os colegas dão um incentivo, mas eu não acho errado que eles tenham ficado neste tempo, neste grupo [TAAL] de pares porque eles também se fortaleceram ali.” (Professora Natália, 2010)

Seguindo os exemplos de estratégias utilizadas para o gerenciamento do risco da não-aprendizagem, está o encaminhamento da aluna Alice para o Trabalho Educativo, para que pudesse se adaptar à escola de surdos e seus espaços, bem como aos professores. Ao mesmo tempo, a colocação de Alice no Trabalho Educativo tinha como objetivo fazer com que os professores e alunos, aos poucos, fossem se adaptando à presença de uma surda com deficiência, interagindo com eles, evitando assim constrangimentos e decepções. Se a aluna surda down, ingressasse diretamente na escola poderia incidir no risco de auto-exclusão ou ser excluída pelos colegas surdos.

O risco da não-aprendizagem da língua de sinais é possível de ser gerenciado com a criação de estratégias de ensino que sejam apropriadas; o risco da não aprendizagem das línguas escritas da L1 e L2, pode ser contornado com o ensino da língua de sinais e da repetição constante da mesma; o risco da não compreensão dos conteúdos de um modo geral, possa ser revertido através do apoio pedagógico, imagem, figura e sinal; o risco da comunicação ficar reduzida a poucos gestos, de não entenderem e de não serem entendidos, pode também ser revertido com a repetição dos sinais várias vezes; o risco de permanecerem com pouca habilidade motora e com defeito na configuração de mãos pode ser contornado a partir da prática constante de exercícios artísticos que envolvam a motricidade fina.

E, por fim, o risco de deixarem a escola sem serem fluentes na língua de sinais, por atingirem apenas parcialmente a grande maioria dos objetivos propostos por esta disciplina durante todo o período escolar, e a inversão disto, estaria em uma nova visão de ensino para os alunos surdos down que deveria ser institucionalizada na escola, sem tantas exigências conteudistas. Isto também acarretaria em outro risco, ou seja, o risco dos familiares dos alunos surdos down se posicionarem contrários ao ensino voltado mais ao aprendizado de oficinas do que o aprendizado formal<sup>73</sup>.

A normalização linguística se enquadra em todos os fatores anteriormente descritos,

---

<sup>73</sup> Esta é uma hipótese que eu criei, pois não é algo que aparece nos materiais analisados. Todos os

pois o comum na escola de surdos, até alguns anos anteriores, era atender alunos surdos sem deficiências, e era com estes que as professoras estavam acostumadas, preparadas e habilitadas a trabalhar em sala de aula. Por isso, a busca constante e o gerenciamento do risco da não-aprendizagem por modos de ensinos diferenciados com os surdos down nas turmas de surdos, o que na prática não tem sido uma tarefa simples.

## O (IM)POSSÍVEL PONTO FINAL

“-[Alice] é igual a uma pessoa especial, querida, carinhosa, ela não percebe quando está certa ou errada, é natural para ela, gosta de estar na aula [língua] de sinais e aprender, é normal para ela.” (Professora Laura)

Os excertos dos documentos pesquisados e das falas das professoras que trabalham ou trabalharam com os surdos down, acompanharam a escrita deste trabalho desde o início. E não poderia ser diferente na conclusão, pois constituem a pesquisa. Acima, a fala da professora Laura, mostra a jovem dócil para aprender a Língua de Sinais, uma postura que se naturaliza, pois é o que se deseja dos surdos down. É um exemplo de docilidade de sujeito possível de ser fabricado na escola a partir de práticas pedagógicas e de atendimentos terapêuticos na relação desses profissionais que trabalham na instituição com os surdos down: professores, médico, fonoaudiólogas, psicóloga e assistente social.

Penso que a partir desta pesquisa será possível conhecer as estratégias utilizadas para a normalização dos sujeitos surdos down incluídos na escola de surdos, a partir do que é dito sobre eles nos documentos e falas das professoras. A escola de surdos, que estava habituada a receber alunos surdos sem deficiência, precisa rever as suas formas de ensino e possibilitar o ingresso de alunos surdos com deficiências. Os novos redimensionamentos nas políticas educacionais nacionais trazem à tona o tema inclusão de crianças/jovens com deficiências, preferencialmente no sistema regular de ensino, perpassando todas as esferas (municipal, estadual e federal), o que acaba perpassando também o ensino nas escolas de surdos, as quais se veem diante da obrigatoriedade de aceitar alunos surdos com e sem deficiência.

Quando ingressam na escola (2006 as duas jovens surdas down em 2008, o jovem) os surdos down são narrados como: “*agressivos, com risos imotivados, não tem controle, comportamento agitado, não mantém contato visual*”. Passados alguns anos (2010), a docilidade parece ter sido produzida pelas estratégias de normalização utilizadas no processo de escolarização e clínico: “*querida, organizada, gosta de ajudar, calmo, agora tem um pouco de mais contato visual*”. As regularidades destas enunciações aparecem nos materiais analisados: relatórios de avaliação, pareceres clínicos e entrevista com as professoras que

trabalham ou trabalharam com os surdos down desde o ano de 2006. A fabricação do sujeito dócil não é algo apenas da contemporaneidade, ela sempre esteve presente nas escolas desde o início da sistematização do ensino na modernidade.

Com o ingresso dos alunos surdos down na escola de surdos foi inevitável a comparação entre os alunos surdos sem deficiência, o “*normal surdo*” (sujeito fluente em Língua de Sinais) e os surdos down (sujeitos que estão em processo de aprender a Língua de Sinais). Os surdos down incluídos nas turmas de surdos, em certos momentos, passaram por situações de exclusão e auto-exclusão por se desviarem da normalidade surda, de uma norma surda, por não estarem enquadrados no padrão de aluno surdo, por suas características físicas/biológicas e por apresentarem outros tempos de aprendizado.

Para a professora Helen (2010), os alunos surdos down “*são aqueles que passaram pela escola regular e não conseguiram dar conta, passaram pela clínica e não conseguiram dar conta e foram depositados na escola de surdos porque são surdos. São crianças que ainda temos que educar e que precisam tomar consciência de quem são e muitas vezes de sua própria identidade*”.

A fala dessa professora me faz recobrar o problema de pesquisa: *Que estratégias são desenvolvidas para a normalização de alunos surdos down incluídos em uma escola de surdos?* Busquei responder a essa pergunta a partir da apresentação dos dados coletados e das análises dos mesmos.

Os materiais analisados mostraram uma regularidade entre os diferentes campos de saberes – médico, social, psicológico e pedagógico – e constituíram as seguintes unidades de análises:

1) *Pareceres clínicos: exame e enquadramento dos sujeitos*: são pareceres da área da saúde que acabam produzindo saberes sobre os sujeitos surdos down e suas famílias, estes constituem as hipóteses diagnósticas, prognósticos, exames e tratamentos terapêuticos prescritos aos sujeitos surdos down.

2) *Adaptação curricular como estratégia de normalização*: busca amenizar as

diferenças cognitivas dos alunos surdos down em relação aos surdos sem deficiências, através de currículo e objetivos adaptados para os primeiros. Hierarquiza e compara os sujeitos através dos relatórios de avaliação e das falas das professoras sobre os seus trabalhos em sala de aula. A estratégia desta prática normalizadora é fazer com que todos os alunos, com e sem deficiência, em um mesmo espaço, não se igualem, mas se pareçam.

3) *Normalização linguística: gerenciamento do risco da não-aprendizagem*: aborda práticas pedagógicas que priorizam o aprendizado da Língua de Sinais (L1) de acordo com as regras linguísticas, por acreditarem que desta forma os alunos surdos down podem aprender a Língua Portuguesa (L2). Para tanto, são criadas estratégias de ensino para o aprimoramento da Língua de Sinais, acreditando-se que normalizando a língua é possível gerenciar o risco da não-aprendizagem dos surdos down. As estratégias de ensino têm como intenção amenizar as diferenças linguísticas entre os alunos surdos down incluídos nas turmas de surdos e desta forma “reduzir as normalidades mais desfavoráveis, mais desviantes, em relação à curva normal, geral” (FOUCAULT, 2009, p. 82). A curva normal geral são os alunos surdos bilíngües, fluentes na língua de sinais.

Assim, esta pesquisa, pretendeu problematizar as estratégias de normalização na escola de surdos, quando nela ocorre a inclusão de alunos surdos down, sujeitos que se diferenciam dos demais surdos por apresentarem características físicas/biológicas específicas e outros tempos de aprendizado. Um processo de normalização que se constitui na busca por aproximar o surdo down do *surdo normal* ou *surdo puro*, seja através de objetivos adaptados, atendimentos clínicos, práticas pedagógicas de um modo geral e o ensino repetitivo da língua de sinais.

Fazer pesquisa foi uma tarefa árdua e ao mesmo tempo instigante que me fez andar por caminhos inusitados e experienciar situações inimagináveis. Com a pesquisa, adentrei um novo mundo, o de pesquisadora. Tenho o sentimento de que deixei reticências em cada capítulo desta dissertação, embora não tenha tido a vontade de completude, pois sei que outras possibilidades de análises surgem na medida em que nos movimentamos nos labirintos da pesquisa... Este trabalho trouxe uma nova paixão, a de fazer pesquisa, por isso a (im)possibilidade do ponto final.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *DECRETO Nº 5626/05*. Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. 2005 [on-line]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em março de 2010.

BRASIL. *LEI Nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm) Acesso em março de 2010.

BRASIL, MEC/SEESP. *POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA*. 2008 [on-line]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivo> Acesso em março de 2010.

BRASIL, MEC/SEESP. *DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. 1994 [on-line]. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em março de 2010.

BANKS-LEITE, Luci e GALVÃO, Izabel. (org.) Uma introdução à história do Aveyron e suas repercussões. In: BANKS-LEITE, Luci e GALVÃO, Izabel. (org.). *A educação de um selvagem: As experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 11-24.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. Deficiência mental como produção social: uma discussão a a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down. Tese de doutorado. UFRGS, Porto Alegre, 2007.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 6ª Ed. / 2ª reimpressão, 2009.

COMENIUS, Iohannis Amos. *Didática Magna*. Disponível online: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>. Acesso em 15 de agosto de 2010.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais e educação – um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre os estudos culturais em educação*. Canoas: ULBRA, 2005. p. 107-120.

COSTA, Marisa Vorraber. (org.) *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. *Atendimento Educacional Especializado: pessoa com Surdez*. In: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

EWALD, François. *Foucault, a Norma e o Direito*. 2. ed. Lisboa: Vega, 1993.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *A Educação que nós surdos queremos*. Documento elaborado no pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos. Porto Alegre/RS: UFRGS, 1999. (Texto digitado).

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *Política Educacional para Surdos do Rio Grande do Sul*. Documento elaborado pela FENEIS / FADERS / SECRETARIA DA EDUCAÇÃO e escolas de surdos do Estado. Porto Alegre/RS: FENEIS, 2005. Disponível em: [http://www.feneis.com.br/arquivos/FENEIS\\_politica\\_educacional\\_para\\_surdos.pdf](http://www.feneis.com.br/arquivos/FENEIS_politica_educacional_para_surdos.pdf). Acesso em abril de 2010.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. 6.ed. ver. Atualiz. Curitiba: Posigraf, 2004.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.114, Nov/2001, p. 197-223. Disponível em <http://scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso em março de 2010.

FONSECA, Márcio Alves da. Normalização e direito. In: BRANCO, Guilherme Castelo e PORTOCARRERO Vera (Orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000, p. 218-232.

FONSECA, Márcio Alves. Michel Foucault e a construção do sujeito. São Paulo: EDUC, 1995.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paulo. *Michel Foucault*. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense niversitária, 1995, p. 231-249.

\_\_\_\_\_. *Os Anormais*. Tradução de Eduardo Brandão. 1.ed. 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Em Defesa da Sociedade*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 1.ed. 4ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Tradução de Raquel Ramallete. 30.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005b.

\_\_\_\_\_. *Segurança, Território e População: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do Saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 18.ed. São Paulo: Loyola, 2009.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. 28ª reimpressão. Rio de Janeiro: Edições GRAAL, 2010.

GALLO, Silvio e SOUZA, Regina Maria de. (orgs.) *Educação do Preconceito: Ensaio sobre poder e resistência*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2004.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de Sinais na Educação de Surdos. In: THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (Orgs.). *A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 103-113.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: THOMA, Adriana da Silva e KLEIN, Madalena. *Currículo & Avaliação: a diferença surda na escola*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, p. 8.

KLEIN, Madalena. A formação do surdo trabalhador: discursos sobre a surdez, a educação e o trabalho. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

KOLTAI, Caterina. O Estrangeiro o Racismo e a Educação. In: GALLO, Silvio e SOUZA, Regina Maria de. (orgs.) *Educação do Preconceito: Ensaio sobre poder e resistência*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2004.

KUCHENBECKER, Liège Gemelli. *Escola Especial para Surdos: um possível espaço de inclusão*. In: *CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: Educação e Tecnologias: Sujeitos (des) conectados?*, 6., 2009, São Leopoldo, RS. Anais... São Leopoldo: UNISINOS, 2009. p. 954-955.

\_\_\_\_\_. *O Feijãozinho Surdo*. Canoas: Editora da ULBRA, 2009.

LARROSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan/abr. 2002.

LOCKMANN, Kamila. Inclusão Escola: saberes que operam para governar a população. Porto Alegre 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LOBO, Lilia Ferreira. *Os Infames da História: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOPES, Maura Corcini. *Foto & Grafias: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2002.

LULKIN, Sérgio Andrés. *O silêncio disciplinado: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

LUNARDI, Márcia Lise. *A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MORAIS, Mônica Zavacki e LUNARDI, Márcia Lise. Pedagogia e diferença: capturas e resistências nos discursos curriculares da educação de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva e KLEIN, Madalena (Orgs.). *Currículo & Avaliação: a diferença surda na escola*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, p.24.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem: Dossiê Michel Foucault. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 1, jan./jun. 2004a.

Disponível em: [http://www.pgfil.uerj.br/pdf/publicacoes/portocarrero/portocarrero\\_04.pdf](http://www.pgfil.uerj.br/pdf/publicacoes/portocarrero/portocarrero_04.pdf)

QUADROS, Ronice Müller de e KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos lingüísticos*. Porto alegre: Artmed, 2004.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro. *História do Povo Surdo em Porto Alegre: Imagens e Sinais de uma Trajetória Cultural*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 155 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2005.

RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Momentos históricos da escolarização. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 53-69.

ROCHA, Solange. *O INES e a Educação de Surdos no Brasil: Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. Vol.01, 2.ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 7-31.

\_\_\_\_\_. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: SKLIAR, Carlos. *Atualidade da Educação Bilíngüe*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999, p. 89.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.) *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 117-138.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n. 34, p. 57-67, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a05v1234.pdf>

THOMA, Adriana da Silva. Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes. In: PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E.; SCHLÜNZEN, K. (Orgs.). *INCLUSÃO DIGITAL: tecendo redes afetivas/cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. *A Invenção da Surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

THOMA, Adriana da Silva; KUCHENBECKER, Liège Gemelli. *Inclusão na Escola de Surdos: narrativas de professoras surdas sobre a inclusão de alunos com Síndrome de Down em uma Escola Especial para Surdos*. *Revista APE*, Ijuí, 2009. (No prelo)

\_\_\_\_\_. A invenção de uma norma surda e os processos de in/exclusão da diferença em uma escola de surdos. *ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL: Formação, Ética e Políticas: Qual Pesquisa? Qual Educação?*, 8., 2010, Londrina, PR.

Universidade Estadual de Londrina. (Em avaliação)

THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena. *Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidades para uma educação de surdos no Brasil*. Cadernos de Educação. v. 36. Maio/agosto. Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, 2010. p.107-131.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo Lopez. O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. In: *Educação & Realidade*, v.34, n.2, maio/agosto 2009. p. 135 -152.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos I*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 23-38.

\_\_\_\_\_. *Foucault & Educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo, império e políticas de inclusão – problematizações iniciais. In: RECHIO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha. *A educação e a inclusão na contemporaneidade*. Boa Vista: Ed. Da UFRR, 2008. p. 11-28.

VELOSO, Brenda. Classificadores e Estrutura Argumental na Língua de Sinais Brasileira. In: Estudos Linguísticos XXXIV. 2005, p. 521-526, 2005. [523/526] <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/classificadores-estruturas-argumental-1412.pdf?SQMSESSID=a38ffc79c82bcbe561e1c641326fd16c>

## ANEXO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu,.....  
CPF.....RG.....Diretora da  
Escola....., informo que estou ciente da pesquisa **Discursos sobre a inclusão de  
alunos surdos down na escola de surdos** que será executada por Liège Gemelli Kuchenbecker  
CPF..... RG..... aluna do curso  
de Mestrado em Educação/UFRGS e orientada pela professora Dr<sup>a</sup> Adriana da Silva Thoma. A  
pesquisa tem por objetivo analisar os discursos sobre os alunos surdos down que se encontram  
registrados em diferentes documentos da Instituição: Projeto Político Pedagógico, a pasta de registro  
individual dos alunos surdos down (parecer médico, assistente social, psicologia, etc), Relatório de  
Avaliação dos referidos alunos do período de 2005 ao 1º semestre de 2010 e entrevistas com as  
professoras que trabalham com eles no ano de 2010.

Autorizo que sejam feitos levantamento de dados relacionados à pesquisa.

---

Assinatura

---

Mestranda Liège Gemelli Kuchenbecker

---

Orientadora Profa. Dr<sup>a</sup> Adriana da Silva Thoma

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

Para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos, seguem os telefones para contato:

Liège Gemelli Kuchenbecker:

Adriana da Silva Thoma (Orientadora):

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

A pesquisa *DISCURSOS SOBRE A INCLUSÃO SURDOS DOWN NA ESCOLA DE SURDOS* desenvolvida no curso de Mestrado em Educação da UFRGS, tem como objetivo conhecer e problematizar os enunciados de professoras sobre a inclusão de surdos com síndrome de down em escola de surdos.

Para tanto, proponho uma investigação de caráter qualitativo, realizada através de entrevistas semi-estruturadas com professores surdos e ouvintes das séries iniciais do ensino fundamental que atuam com alunos surdos com Síndrome de Down.

Comprometo-me a responder devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que eventualmente o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, bem como respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informo que quaisquer dados obtidos junto a Instituição estarão sob sigilo ético.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu \_\_\_\_\_ concordo em participar da mesma e autorizo a utilização das respostas dadas em entrevista para análise da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora: Liège Gemelli Kuchenbecker

\_\_\_\_\_  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Adriana da Silva Thoma

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2010.

Para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos, seguem os telefones para contato:

Liège Gemelli Kuchenbecker:

Adriana da Silva Thoma (orientadora):