



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE
CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MESTRADO
PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

PAULIANA ALVES DE SOUZA

ENSINO DE FILOSOFIA PARA SURDOS

Recife

2021

PAULIANA ALVES DE SOUZA

ENSINO DE FILOSOFIA PARA SURDOS

Orientador: Prof^a. Dr^a . Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira

Recife

2021

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	3
2. O ENSINO DE FILOSOFIA: AS RELAÇÕES DE PODER E O ALUNO SURDO	11
2.1. O poder e o ensino de Filosofia.....	11
2.2. Relações de poder na sala de aula e o ensino para surdos.....	18
2.3. O uso do poder e a surdez	23
2.4. A relação do professor e o ensino de Filosofia.....	26
3. PROCESSO DE AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO FILOSÓFICO	31
3.1. PROCESSO DE AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO FILOSÓFICO	31
3.1.1 Construção da identidade surda	31
3.1.2. Dificuldades do professor/aluno surdo para aquisição do conhecimento filosófico	36
3.2. Nova Política Educacional de Educação Especial.....	40
4. INTERVENÇÃO – Uso da LIBRAS na identificação dos filósofos	45
4.1. Metodologia.....	45
4.2. Intervenção.....	47
4.2.1. 1º Momento: Levantamento dos sinais conhecidos pela comunidade surda da Erem Carlos Pena Filho, Salgueiro-PE, referentes aos filósofos elencados na Proposta Curricular de Filosofia	47
4.2.2. 2º Momento: Socialização dos sinais conhecidos pela comunidade surda e os profissionais envolvidos no ensino de surdos.	48
4.2.3 3º Momento: Construção de material de auxílio para as aulas de Filosofia	49

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Filosofia vem suscitando diversas discussões à cerca de como a disciplina deve ser ministrada, que técnicas e metodologias podem ser aplicadas no contexto da sala de aula. Essas discussões se ampliam e acabam sendo direcionadas para diversos campos e concepções. Discute-se sobre ensinar a filosofar e o ensino da Filosofia, pensa-se no público que se deve atingir com essas concepções, principalmente no Ensino Médio, primeiro contato da maioria dos alunos com a disciplina. Além dessas discussões existem as propostas curriculares, que, apesar do termo “proposta” apresentam-se como realidades a serem seguidas e levemente modificadas quando da necessidade particular de cada escola, e no caso de Pernambuco da modalidade de ensino.

Partimos, então, da observação de uma situação que se repete em todas as escolas do Estado de Pernambuco, na modalidade de Ensino Integral e que tem alunos surdos na forma de educação inclusiva. Esses alunos, como os outros, precisam apreender referências dos principais filósofos que compõem a História da Filosofia em um espaço de tempo curto, de aproximadamente dois meses. Some-se a essa missão quase impossível às dificuldades que o aluno surdo encontra. Dificuldades essas, que não dizem respeito ao desenvolvimento cognitivo, mas a uma realidade diferenciada. Os alunos surdos tem uma língua própria e tem os conteúdos apresentados em outra língua, com outra organização morfológica. Dependem de intérpretes que, apesar de formação superior, não conseguem conhecer todos os sinais de todas as matérias do currículo escolar. Ainda temos o não conhecimento ou a inexistência de sinais que remetam aos filósofos e conceitos utilizados na Filosofia, no caso, a palavra que não se conhece o sinal é apresentada por meio da datilologia (uma espécie de soletramento da palavra com uso do alfabeto manual na Língua Brasileira de Sinais - Libras), o que acaba por atrasar o interprete em sua função, porque a fala do professor e a interpretação não conseguem acontecer ao mesmo tempo.

“ A prática da datilologia (alfabeto manual), ainda que de difícil apreensão no início funciona como um “coringa” nas mãos de professores e aprendizes. Especialmente para estes últimos, ela é útil em situações simples e corriqueiras como solicitar o sinal de uma palavra, ou nomear algo.” (2012, p. 146)

Além, disso, corre-se o risco de a própria datilologia ser comprometida quanto da rapidez da fala e da forma como o nome do filósofo é escrita.

Diante dessa perspectiva, percebemos a necessidade de encontrar mecanismos que possibilitem esse aluno ter uma referência a cerca desses filósofos de uma forma que ele possa conhecer o sinal correspondente ao nome, ou mesmo o nome escrito e as concepções por eles apresentadas. Além de por meio da escrita, no que chamamos de interlíngua, construir com suas palavras o seu entendimento da teoria do filósofo. A interlíngua é a forma livre que o surdo tem de escrever usando a Língua Portuguesa, frases ou textos com aspectos da Libras e parte de sua estrutura.

A Proposta Curricular de Pernambuco, utilizada nas escolas integrais data de 2010. Segundo a Secretária de Educação é fruto de discursões entre os professores da rede e do cumprimento das Leis e Diretrizes Nacionais da Educação Brasileira. No caso de Filosofia e Sociologia, a inclusão dessas disciplinas atendem ao caráter de cumprir a lei e formar para a cidadania. Essa proposta é dividida em Anos e Bimestres, além de descrever as Competências e Habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos e os Conteúdos a serem trabalhados em cada bimestre.

No primeiro ano, contamos com uma Introdução à Filosofia, especificamente no primeiro e segundo bimestres. No primeiro, os alunos são apresentados à Filosofia e a questionamentos direcionados a construção de um conhecimento de si mesmos. No segundo bimestre é trabalhada a história da Filosofia. Num espaço de dois meses, os alunos são apresentados à alguns filósofos de todos os períodos da Filosofia, suas teorias e influências. Isso ocorre de forma linear e bastante superficial. Somado à essa carga de conteúdos cabe ao professor direcionar essas aulas de forma que não seja apenas uma história da Filosofia de caráter seco e mecânico, mas que direcione o aluno à pequenos passos rumo ao filosofar. A partir dos próximos bimestres que compõe o primeiro ano até o terceiro ano do Ensino Médio os conteúdos são abordados de forma temática.

Além da quantidade extensa de filósofos, o número reduzido de aulas – uma por semana de 50 minutos - ainda temos como diferencial numa sala inclusiva, a inexistência ou o desconhecimento de alunos e intérpretes de sinais em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) que correspondam aos filósofos. Nem sempre o intérprete conhece o sinal e, quando o intérprete conhece, na maioria das vezes o aluno surdo que nunca teve contato com a filosofia não reconhece o sinal apresentado. Vale salientar que não existe uma discussão sobre o ensino ou não da História da Filosofia. O foco principal para uma intervenção é a Proposta existente e as dificuldades que os alunos surdos incluídos em salas regulares encontram para identificar, compreender e associar o filósofo à sua teoria e posteriormente construir uma referência desse filósofo quando ele for abordado em outro momento ao longo de sua formação escolar.

O que propomos é que o aluno tenha em mãos um material que auxilie o professor de Filosofia, o intérprete, o professor instrutor e o próprio aluno durante as aulas de Filosofia e de outras disciplinas que também fazem uso dos filósofos para sua organização, um exemplo é a Matemática.

No entanto, para chegarmos a essa produção precisamos entender como o aluno surdo está inserido na escola e como foi a construção dessa inclusão no processo educacional, para entendermos esse processo não basta uma descrição sobre a escola brasileira e seu processo de inclusão do aluno surdo. Faz-se necessário um trabalho de análise de como a escola começa a voltar-se para o surdo. Nesse contexto observamos a trajetória tanto da educação como dos mecanismos utilizados que acabaram por durante anos, dominar os alunos surdos. Para essa análise nos apoiaremos em Michel de Foucault e nas relações de poder arquitetadas em torno da construção de micropoderes que visavam normatizar a educação e tornar o surdo um ser falante.

Essas relações de poder e a criação de micropoderes que visavam dificultar ou mesmo neutralizar a construção de uma identidade da comunidade surda no espaço escolar acabam por contribuir com a construção de resistências que reafirmaram e legalizaram a educação de surdos no Brasil.

Ao abordarmos o ensino de Filosofia numa escola inclusiva, faz-se necessário uma visualização desse processo de inclusão e dos problemas enfrentados por esses alunos, para que consigam através do pensamento crítico superar a negação de seus direitos como sujeitos.

Para que haja uma inclusão efetiva, onde esse aluno possa se perceber como sujeito histórico é necessário que a Filosofia possa ser acessível, dentro da Proposta Curricular utilizada nas escolas. Ressaltamos que escola inclusiva, não diz respeito somente ao aluno com deficiência. A escola inclusiva é aquela que inclui todos os alunos com suas particularidades, visando uma educação de qualidade para todos.

É necessário inicialmente, que o aluno possa identificar os personagens que compõem a Filosofia e sua história. Não estamos discutindo o desenvolvimento do filosofar, mas a apropriação, desses alunos através de estratégias de ensino para que a identificação dos filósofos seja viabilizada de modo a esses alunos poderem com maior rapidez acompanhar as aulas de Filosofia e poderem identificar filósofos e sinais correspondentes aos seus nomes e assim tornar mais fácil a identificação de suas teorias. Não existe o ensino de Filosofia sem a presença do filósofo e como esses alunos podem rapidamente associar o nome de um filósofo a sua teoria, por mais superficial que seja apresentada, se nem mesmo eles conhecem o sinal correspondente a esse filósofo?

Dentro de uma sala inclusiva com alunos ouvintes e alunos surdos, o professor de Filosofia se depara com algumas dificuldades, dentre elas, destacamos

1. Preconceito a cerca do aluno surdo e se ele compreende ou não a Filosofia e os conceitos trabalhados no Ensino Médio;
2. O uso de duas línguas em sala de aula onde o aluno surdo tem uma língua mãe, a Libras, e os conteúdos são apresentados em Português.
3. Se o aluno surdo e os profissionais que o acompanham conhecem os sinais correspondentes aos conteúdos.
4. A inexistência de sinais correspondentes aos filósofos e conceitos abordados em sala de aula.
5. Necessidade de uma associação sinal-visual, para que o aluno possa:
 - Associar o nome do filósofo a uma imagem;
 - Associar esse nome e essa imagem a um sinal;
 - Associar o filósofo a uma ideia ou conceito desenvolvido por ele;
 - Produzir, através da escrita, suas impressões desses conceitos em Libras, em Português ou através de uma interlíngua.

Pretendemos, então, contribuir de alguma forma para o processo educacional da comunidade surda, percebendo ao longo de sua história as relações de poder que permearam o processo educacional desses indivíduos, sua inclusão e permanência na escola além de produzir subsídios que possibilitem ao aluno surdo à compreensão de conceitos e identificação dos filósofos e suas teorias.

Buscaremos, ao longo dessa pesquisa conhecer os mecanismos de poder, que ao longo da história da educação de surdos direcionaram as práticas de dominação e de negação desses alunos como sujeitos. Nesse contexto pretendemos explicitar como a educação de surdos ocorreu, partindo de um breve cenário mundial em direção ao ensino no Brasil e em Pernambuco e como esse aluno construiu e constrói sua identidade numa perspectiva filosófica.

Como forma de auxiliar a prática em sala de aula, pretendemos organizar uma cartilha que atue como material didático complementar aos alunos do ensino médio, bem como aos professores de Filosofia, intérpretes, professores instrutores e professores de AEE (Atendimento Educacional Especializado).

A pesquisa contará com uma estrutura que viabilize o entendimento de alguns conceitos referentes às relações de poder onde perceberemos através de Michel de Foucault a criação de micropoderes que teriam como finalidade a docilização dos corpos e a transformação de corpos “doentes” em “sãos” e o espaço da escola como um espaço disciplinador.

Dependendo da época, quando esses alunos eram admitidos na escola eram submetidos a um processo de oralização, tinham que aprender “a falar”. Nesse processo, em alguns casos, chegavam a ter as mãos amarradas para não se comunicarem por sinais ou gestos. Ter as mãos amarradas era uma forma disciplinadora que requeria constante vigilância e punições. Segundo Gesser:

Há relatos de surdos que tinham suas mãos amarradas e recebiam castigos corporais quando tentavam se comunicar em sua própria língua. Nessa arquitetura deprimente e violenta, os surdos eram vistos e representados como anormais por conta de sua deficiência auditiva e de sua suposta limitação para adquirir língua e desenvolver a fala oral. A surdez era tratada como uma aberração da raça humana na sociedade. (GESSER, 2012, p. 85)

Imagine o cenário: Uma sala de aula composta por alunos surdos, com as mãos amarradas e um professor os ensinando a falar, obrigando-os a emitir sons e ler lábios. O corpo do surdo era privado de seus movimentos porque se acreditava que amarrando-lhe as mãos os surdos estariam mais propensos à oralização. Segundo Foucault “...em qualquer sociedade o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhes impõem limitações, proibições ou obrigações. p.118. No caso do surdo eram limitados e proibidos de desenvolverem sua Língua e obrigados a desenvolverem formas de comunicação incompatíveis com sua situação biológica.

Amarrar as mãos, proibir os gestos, obrigar o surdo a adquirir a oralidade, seria então, um processo de docilização, já que “*é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado*” era uma tentativa de transformar e aperfeiçoar um corpo com “defeito” p. 118. Para isso a escola como um espaço de constante vigilância seria o lugar ideal para desenvolver essas práticas.

Se antes o surdo era excluído, agora ele é incluído e analisado, mas sofre uma inclusão que é vigiada e controlada. Ao situarmos os surdos nesse processo disciplinador podemos até mesmo compara-los a fala de Foucault sobre as pessoas acometidas pela peste. Enquanto os leprosos eram excluídos do convívio social, com os pestilentos ocorre à inclusão que desencadearia observação, criação de saberes. No caso do surdo, antes excluído, agora é

incluído, no processo educacional, observado, gera questionamentos e o desenvolvimento de técnicas para torna-lo “normal”.

É perceptível que ao mesmo tempo que o uso do poder acontece e se efetiva, ele mesmo produz resistência, seja com a criação de associações de surdos, com o incentivo a uma vida familiar com casamentos entre surdos e criação de filhos bilíngues seja na educação atual, que é prova dessa resistência. O aluno surdo passa de indivíduo “anormal”, a condição de indivíduo com semelhanças e diferenças como qualquer ser humano que compõe o espaço escolar e que é amparado por leis que legalizam sua Língua e asseguram seu direito à educação e a mecanismos que possibilitem acesso ao saber, como é o caso do intérprete e do professor instrutor (também surdo), e do professor da sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), além de materiais e cursos que visam atingir os ouvintes de forma a instruí-los das necessidades que esses alunos apresentam, afinal ele é como um estrangeiro, com outra Língua (Libras) inserido em uma sala que prioriza a Língua Portuguesa.

Ao longo da pesquisa nos apoiamos em alguns autores como Foucault. Pretendemos ao longo dos capítulos entender a história da educação de surdos, não como uma história narrada, mas observando como as relações de poder geraram situações que produziram essa história. Iremos priorizar o dispositivo disciplinar com foco na estratégia do saber-poder e na visualização de micropoderes. Teremos ainda como foco central o ensino de Filosofia onde utilizaremos Silvio Gallo como referência e abordaremos as dificuldades encontradas na escola e como professores, intérpretes e alunos enfrentam essas dificuldades, além de discutirmos a construção da identidade surda com referências em Axel Honneth. Tentamos ainda, manter um diálogo com teóricos que discutem a surdez e o ensino de Libras como Andrei Gesser, Ronice Quadros e Carlos Skliar.

Para nos direcionar nesse processo, utilizamos alguns procedimentos metodológicos como a pesquisa teórica visando à construção ao longo da história da trajetória desses alunos, a fim de compreender algumas categorias como: poder e suas relações, construção de identidade, educação de surdos, ensino de Filosofia, inclusão, surdez.

Após essa pesquisa teórica, iniciamos um trabalho de levantamento dos filósofos elencados na Proposta Curricular do Ensino Médio de Pernambuco, com esses dados em mãos, à pesquisa saiu a campo para que a comunidade surda (alunos) pudessem identificar o conhecimento ou não dos sinais correspondentes à esses filósofos. Além de estendermos essa pesquisa aos intérpretes de Libras, professor (ouvinte) responsável pela sala de AEE e professor instrutor de Libras (surdo). Usamos como espaço de pesquisa a Erem Carlos Pena Filho, situada em Salgueiro-PE e que conta com todos os

segmentos que precisávamos, além de outros profissionais de outras instituições.

Essa pesquisa está estruturada em quatro Capítulos. No primeiro abordamos as relações de poder, suas estruturas e a criação de micropoderes utilizados para dominar e disciplinar determinados grupos sociais, no nosso caso os surdos e seu processo educacional. Para isso utilizamos Michel de Foucault, algumas de suas obras e alguns autores que analisam a escrita de Foucault e puderam nos auxiliar nesse processo. Buscamos analisar o poder e o ensino de Filosofia, tentando entender como se dão as relações de poder e como se manifestam na educação. Estendemos esse estudo para a sala de aula, entendendo que nesse espaço configuram-se micropoderes e práticas de dominação que ao longo de anos compõem a educação de surdos no mundo e no Brasil, também, observamos esse espaço como de resistência e lutas, e essas lutas traduzidas em Leis que visam atender a comunidade surda.

Os outros Capítulos estão em construção e seguem a seguinte estrutura.

No segundo, a abordagem será no ensino de Filosofia e no aluno surdo, analisando a Filosofia como disciplina e como se dá o ensino numa perspectiva mais geral e especificando para Pernambuco, discutindo o professor de Filosofia e sua formação, teremos como referencia textos de filósofos que discutem o ensino de filosofia como Silvio Gallo. Partindo para o aluno surdo, a proposta é discutir alguns termos utilizados na educação especial, como escola inclusiva, bilíngue, e escolas específicas, além de discutir a proposta atual do MEC para a educação especial. Nesse cenário tentaremos identificar como a Filosofia encontra o aluno surdo, métodos e dificuldades dos professores e dos alunos.

No terceiro Capítulo a discussão gira em torno da construção da identidade surda e o processo de aquisição do conhecimento filosófico por parte do aluno. Para isso, nos debruçamos sobre Axel Honneth buscando entender a luta por reconhecimento da comunidade surda e do próprio surdo com individuo merecedor de uma vida e, conseqüentemente de uma educação de qualidade, e a construção da identidade surda com Marília da Piedade Marinho Silva. Veremos, também as dificuldades do ensino de Filosofia na rede pública integral de Pernambuco.

Para concluirmos, o último capítulo tratará do processo de construção do material didático de auxílio que possa acompanhar o aluno surdo, tanto nessa proposta já existente, quanto na mudança para a proposta da BNCC já discutida em Pernambuco. Iremos apresentar os procedimentos utilizados e a estrutura desse material. A cartilha foi pensada de forma física e contararia com uma página em Língua portuguesa, onde apresentaremos o filósofo, seu nome e uma imagem, uma frase ou teoria que possa identifica-lo. E na outra página, o nome em datilografia, quando não for conhecido o sinal ou o sinal

quando houver conhecimento, espaço para que o aluno produza transcrição da frase ou teoria que identifique o filósofo. No entanto, em face do momento histórico que estamos vivenciando com a pandemia vimos a adaptação para um modelo virtual. Esse material, seja virtual ou físico visa não só auxiliar o aluno surdo, mas intérpretes, professores de AEE e instrutores e o próprio professor de Filosofia que, a maioria das vezes não possui o mínimo conhecimento da Libras.

2. O ENSINO DE FILOSOFIA: AS RELAÇÕES DE PODER E O ALUNO SURDO

2.1. O poder e o ensino de Filosofia

O presente capítulo tem como objetivo compreender a visão de Foucault sobre as relações e instituições de poder e a partir dessa discussão entender como esse poder se manifestou e se manifesta no ensino de alunos surdos mais especificamente no ensino de filosofia em salas inclusivas.

Partimos da ideia de que o poder não nasce do nada, nem tem apenas uma forma específica, ele se apresenta em vários espaços e de inúmeras formas, o próprio Michel de Foucault, referencia no estudo das relações de poder, não tem uma teoria geral do poder, para ele sempre existiram formas de poder diferentes do Estado, mas essas formas de poder estão articuladas a ele. Destruir o Estado, não significa destruir o poder. Foucault tende a analisar a mecânica do poder, como esse poder se manifesta na sociedade e as diversas criações que partem do poder e que estão atrelados ao corpo social.

Esse corpo social, submetido ao poder, acaba por integrar, sujeitar-se ou mesmo reproduzir de forma consciente ou não essas relações e seus mecanismos. Além de poderem reproduzir, modificar e adequarem essas relações, dando-lhes nova roupagem em diferentes espaços e realidades.

Foucault, utiliza-se de dispositivos para essa análise, um deles é o disciplinar que tem o corpo como forma de estratégia de poder e quando esse poder intervém e penetra na vida cotidiana desenvolvem-se micropoderes ou subpoderes capazes de dominar e de gerar resistência por parte dos indivíduos.

Teríamos então, um “poder disciplinador” (FOUCAULT, 2019, p. 21), capaz de produzir o tipo de homem necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade. Vale ressaltar que não é função desse mecanismo de poder destruir o homem, mas molda-lo, fabrica-lo.

Para isso é necessário a concepção de que o poder não existe, mas é algo que se exerce, se efetua. É uma relação. Essa relação necessita de uma

construção histórica e da junção de outras formas de poder, o político, o social, o econômico, além de outros dispositivos como o disciplinar, e de instrumentos de controle, como por exemplo, a vigilância.

A crítica ao poder nasce da vivência sobre a disciplina. É a partir da disciplinarização que surgem as necessidades de entender os mecanismos que compõem o poder. É da necessidade de compreender esses mecanismos que nasce o saber.

Essa construção do saber, produz discurso, produz também a resistência. E essa resistência apresenta-se com aqueles que ao longo da história não possuem o poder. As mulheres, os prisioneiros, os soldados, os doentes nos hospitais, os homossexuais, iniciaram uma luta específica contra a forma particular de poder, de coerção, de controle que se exerce sobre eles. (FOUCAULT, 2019, p.141) São esses e outros grupos que partindo do conhecimento do que o poder produz, lutam, e podem através do saber gerar outras formas de poder, tornando essa relação cada vez mais dinâmica e com novas roupagens. Incluiremos ainda, nesse grupo os surdos que são o foco central de nosso trabalho.

Os surdos, tanto do Brasil, quando do mundo tem um histórico de submissão ao poder disciplinador, inicialmente familiar, depois escolar e posteriormente nos outros espaços sociais. E que somente com a percepção de quais formas de poder estavam submetidos puderam lutar e criar resistência e por que não dizer que puderam gerar, também, novas relações de poder no que diz respeito ao ensino para surdos, a proteção aos profissionais surdos ligados à educação e sua própria inserção na sociedade.

A luta, não se limita à uma luta por tomada de consciência, mas a uma luta para tornar as relações de poder visíveis e a partir dessa visibilidade, da sua identificação gerar uma destruição progressiva. Seria usar o saber para inviabilizar as relações que oprimem, negam, isolam e neutralizam.

As relações de poder, percebidas e recriadas por esses grupos, antes ou ainda dominados, tendem a tornar cada vez mais dinâmicas as reorganizações das relações e a recriação de novos poderes. Poderes esses, que pretendem

proteger, cuidar, resguardar, mas que também excluem, dominam, moldam. A pretensão quase que inconscientemente, ou não, é de manutenção da sociedade.

Essa manutenção, não se apresenta como algo imutável, mas como algo dinâmico, onde as relações, se utilizando dos diversos dispositivos criam novos espaços ocupados por novos personagens e que geram novas relações, com novas tecnologias. É onde o poder se renova, se reconstrói, se resignifica.

Vale salientar que as relações de poder existem e que é possível ao longo da história perceber quem não detém o poder. Quem está submetido ao poder disciplinador ou mesmo, numa perspectiva familiar, à um poder que usa a justificativa de protetor para dominar, tornar invisível grupos e práticas (partindo da história dos surdos percebemos várias práticas iniciadas no ambiente familiar de adestrar surdos para que não usassem as mãos para comunicação ou mesmo o ato de “ensina-los” a “falar” – oralização, posteriormente iremos nos debruçar sobre algumas dessas relações e práticas, iniciadas no espaço familiar e legitimizadas no âmbito escolar).

Faz-se necessário, para entendermos as relações de poder sobre os surdos e sua trajetória educacional um debruçar-se sobre a história e uma tentativa de entender as relações que se construíram em diferentes lugares e que nortearam o início da vida escolar das pessoas com deficiência auditiva. Essas relações foram exportadas e serviram de modelo para uma educação de surdos que independente do lugar ou do tempo reproduzia as mesmas práticas, tinha a mesma roupagem. O cenário seria de novos personagens, em novos lugares e com as mesmas relações de poder.

Iremos, ao longo do trabalho, através da genealogia desenvolvida por Foucault e comprometida com o método genealógico criado por Nietzsche tentar entender não como tudo se originou de forma a engessar o antes e agora o início nas relações de poder que nortearam o processo educacional dos surdos, mas perceber uma certa gênese, um começo, quando essas relações aparecem de forma explícitas e se institucionalizam.

Para Veiga-Neto:

A genealogia faz um tipo especial de história. Como a palavra sugere, trata-se de uma história que tenta descrever uma gênese no tempo. Mas, na busca da gênese, a história genealógica não se interessa em buscar um momento de origem, se entendermos origem no seu sentido 'duro', isso é, como uma solenidade de fundação em que "as coisas se encontravam em estado de perfeição", ou se a entendermos como "o lugar da verdade". (VEIGA-NETO, 2017, p.56)

A genealogia teria então, o compromisso de escutar a história, em seu próprio funcionamento, em sua própria materialidade (VEIGA-NETO, 2017, p.57) em como ela foi construída peça por peça. Se por um lado pensa-se numa construção histórica que parta da origem, a genealogia pensa no acontecimento e a partir dele o retorno para entender sua construção, seria "não partir de pontos de apoio para explicar os acontecimentos, mas partir, sim dos acontecimentos para explicar como se inventaram esses pontos de apoio". (VEIGA-NETO, 2017, p.58).

Seria a forma de incomodados com algo, conhecermos o passado e assim nos rebelarmos contra o presente. A genealogia se propõe a fazer uma descrição da história das muitas interpretações que nos são contadas e que nos têm sido impostas (VEIGA-NETO, 2017, p.60). Essas interpretações são mutáveis e variam no tempo e nos diversos espaços onde são constituídas, compondo assim uma rede de novas interpretações, com novas perspectivas. Buscar entender as interpretações é um trabalho minucioso e que demanda além da pesquisa uma percepção de que a história se compõe através dos saberes e de sua construção e não necessariamente da interpretação do sujeito em si. Para Foucault Genealogia é

uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história. (FOUCAULT, 2019, p. 43)

Partindo, então, da Genealogia, utilizaremos alguns textos de Foucault para traçar uma genealogia das relações entre o poder e o saber ao longo dos anos em relação ao ensino de alunos surdos. Perceberemos que as interpretações sobre a surdez variam ao longo dos anos e que as relações de poder no que diz respeito ao surdo e sua educação apresentam-se com características semelhantes em vários espaços e as mudanças nas interpretações ocorrem em diferentes temporalidades, mas concentram

algumas características que muitas vezes e pela força do poder tendem a demorar muito mais tempo para se resignificarem.

O poder acaba por se manifestar em diferentes espaços e de diversas formas, no entanto, ele está interligado numa rede social que o constitui e lhe dá significado ao longo da história. Em relação à educação, as relações de poder se manifestam em diversas formas e intensidades e é diferente frente aos diversos personagens que compõem o espaço escolar. Ressaltando que cada tempo histórico tem suas próprias relações de poder e que algumas dessas relações mudam, outras permanecem e se intensificam em outros momentos.

Neste contexto, do ensino de surdos, percebemos que o poder é utilizado para tornar o corpo “defeituoso” em um corpo se não “perfeito”, o mais próximo possível. Seria um adestramento, uma tentativa de inutilizando as mãos e proibindo seu uso para comunicação desenvolver outro sentido, a fala, por exemplo, através da oralização. O poder “tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, multilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestra-lo.” (FOUCAULT, 2019, p. 20).

O corpo adestrado torna-se peça importante para o funcionamento e manutenção da sociedade, não existe, portanto, espaço para o corpo doente, diferente. Esse corpo deve se adequar e para que essa adequação aconteça é necessário um olhar disciplinar, seja nas prisões, nos hospícios ou na escola.

A escola, como instituição de sequestro – instituição capaz de capturar corpos por um tempo determinado e submetê-los a tecnologias de poder - não poderia estar fora desse poder disciplinar

“É mais do que óbvio o papel que a escola desempenhou nas transformações que levaram da sociedade de soberania para a sociedade estatal. Não é demais insistir que, mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumprindo um papel decisivo na constituição da sociedade moderna. A escola foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis.” (VEIGA-NETO, 2017, p.70)

Esse papel da escola acaba por contribuir de forma acentuada para a docilização dos corpos, pois, o tempo de permanência da criança e do jovem na escola é extenso, são anos de vivências diárias e pela fase de vida que esses indivíduos são inseridos no ambiente escolar essa disciplinarização é muito eficaz. Na escola ele aprende que está sob constante vigilância, mesmo que ele não consiga identificar visualmente seu vigia, ele é submetido a práticas disciplinares que individualizam seu espaço, seu lugar, que moldam

comportamentos aceitáveis e acabam por exercer um controle indireto sobre toda a sua existência.

Nesses espaços da modernidade encontram-se formas de vigilância que se apresentam tanto na arquitetura (Pan-óptico) quanto no olhar do vigilante e acabam por produzir no vigiado a percepção de quem o vigia, de quem está sempre em alerta para puni-lo ou repreende-lo, mesmo que o vigia não esteja ali, a ideia de constante vigilância está. O poder precisa ser aceito, não como força repressora, mas como algo que está na sociedade e quem nem sempre é perceptível.

“Se o poder fosse somente repressivo, se não fosse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir”. (FOUCAULT, 2019, p. 45)

O poder é aceito, vivenciado na sociedade, porque segundo Foucault, produz saber, discurso, está em toda a sociedade e legitima práticas por vezes nocivas para um determinado grupo, mas que nem sempre são percebidas pela maioria. Quando ocorre a percepção, ocorre a visualização das relações de poder, que estavam ali visíveis, mas que por estarem a tanto tempo compondo a vida social não eram identificadas como ruins ou repressoras.

Ocorre um processo que, ao identificar e questionar as relações de poder num determinado grupo social, é possível traçar ao longo dos anos uma história das interpretações sobre aquele grupo e suas relações. Com a educação, não seria diferente. As relações de poder são perceptíveis na estrutura educacional e por vezes essas relações não atendem as mínimas necessidades dos grupos a que são direcionadas.

Os surdos, em particular, aqueles inseridos no ambiente escolar demonstram em sua história períodos de repressão, submissão, construção de conhecimento, resistência e luta. Os modelos de educação para alunos com deficiência, seja auditiva ou não, não eram construídos por deficientes, mas no

caso dos surdos, por ouvintes que pretendiam negar a existência da deficiência.

Para que ao longo dos anos ocorressem mudanças na educação de surdos, por exemplo, a resistência e a luta foram de primordial importância. Após a tomada de conhecimento das relações de poder, manifestadas nas práticas educacionais, as resistências deram visibilidade às ações direcionadas aos alunos surdos e com a organização surgiram focos de lutas capazes de evidenciar as práticas e o próprio poder. Segundo Foucault

“Luta contra o poder, luta para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível e mais insidioso. Luta não para uma “tomada de consciência” (há muito tempo que a consciência como saber está adquirida pelas massas e que a consciência como sujeito está adquirida, está ocupada pela burguesia), mas para a destruição progressiva e a tomada do poder ao lado de todos aqueles que lutam por ela, e não na retaguarda, para esclarecê-los. Uma “teoria” é o sistema regional desta luta”.(FOUCAULT, 2019, p. 132)

Essa tomada de poder faz-se quando a luta esclarecida tende a tornar o poder visível, porque ele é muito mais cruel e eficaz quando está invisível, acomodado na normalidade e quase impossível de ser perceptível pela sociedade. Ele é visível para aqueles que sofrem e enxergam suas implicações e imposições no seu cotidiano. O poder gera normalidade onde existe forte repressão e acaba por tornar seres reais invisíveis e torna situações repressoras normais.

Ressaltando, ainda que a luta que gera um ataque ao poder, também articula uma reorganização do poder, tornando a construir novas relações de poder que ao longo de sua formação privilegia alguns indivíduos e exclui outros, gerando, assim novas resistências, que geram novas lutas. Como já discutimos anteriormente, tornam dinâmicas essas relações de poder.

Uma de nossas inquietações diz respeito ao ensino atual para alunos surdos, mais especificamente, o ensino de Filosofia e os desafios encontrados diariamente em salas de aulas espalhadas pelo país. Tanto no que diz respeito ao professor de Filosofia, quanto ao interprete de Libras e principalmente ao aluno surdo e a relação entre a língua desse aluno e o ensino.

Da vivência e observação da prática em sala de aula, nascem alguns questionamentos que suscitam uma reflexão, se não aprofundada, mas uma

reflexão consciente da estrutura educacional do ensino de Filosofia em nossas escolas em como é o ensino de Filosofia dentro da realidade escolar das escolas de Pernambuco? Como a Filosofia se apresenta dentro dessa realidade disciplinar? Será que a Filosofia consegue desenvolver mesmo de forma simplificada o desejo por uma genealogia do poder? O desejo por começar a tarefa de entender as relações que ao longo da história construíram os mecanismos de poder presentes nas nossas escolas? Será que a Filosofia consegue atingir os alunos surdos, que mesmo em sala, com interprete, não conhecem os sinais que identificam os filósofos e suas teorias?

Esses são alguns questionamentos que surgem ao pensarmos no ensino de Filosofia e nas relações e mecanismos de poder que ainda identificamos nas nossas escolas e que atingem não só os alunos ouvintes, mas também os alunos com deficiência auditiva inseridos nas salas inclusivas.

Temos como inquietação as relações de poder que estão presentes em escolas públicas inclusivas. Contamos com personagens que são alunos surdos inseridos em salas mistas (com ouvintes e surdos no mesmo espaço), e com professores e intérpretes de Libras. E nesse contexto começaremos a identificar o ensino de Filosofia e como esse ensino chega aos alunos da rede pública, com surdez e se esse ensino consegue ser significativo para esse aluno.

2.2. Relações de poder na sala de aula e o ensino para surdos

Como vimos anteriormente, as relações de poder estão presentes em todos os ambientes, estão inseridas em toda ação social. Foram construídas ao longo de anos e contaram com diversos aspectos. As relações de poder estão no âmbito político, econômico, social e em instituições como a família, os hospitais, as prisões e a escola.

Essas relações apresentam-se nas escolas de forma disciplinar. Os alunos, professores, gestão e todos os outros funcionários estão sob constante vigilância, cada um dos segmentos é vigiado por alguém e por instrumentos de

controle. É uma verdadeira rede de vigilância que orienta, induz e controla as ações e os espaços da escola.

Dentro desse contexto, temos diversos pequenos espaços de poder, com diferentes funções, seriam espécies de micro espaços onde se manifestam micro poderes. Um desses espaços é a sala de aula.

A sala de aula é o espaço sagrado do professor, nesse “lugar” ele é a autoridade maior, portanto, o principal responsável por todas as ações desenvolvidas ali. Só que o poder não nasce com o professor ele vem de outras direções e foi constituído ao longo de momentos históricos com perspectivas, anseios, propostas e lutas. A sala de aula é um reflexo de políticas públicas e anseios de determinados grupos sociais e políticos para aquele momento histórico. Não necessariamente um espaço de passividade frente às relações de poder, mas também, um espaço de resistência por parte do professor e dos alunos.

Percebemos, então que esse espaço nasce para ser fruto de ações que estão inseridas em outras ações que transmitem as relações de poder idealizadas em outros espaços, por personagens que nem mesmo frequentam o ambiente da sala de aula. Mas essa dinâmica acaba sendo rompida ou ferida quando nesses espaços surge à inserção de grupos com ideologias contrárias ou mesmo questionadoras sobre as relações já existentes.

Nos deparamos com alguns questionamentos sobre o espaço da sala de aula e o aluno surdo e como se dá a dinâmica do ensino de Filosofia. Será que esse aluno consegue acompanhar o ritmo da aula? Não estamos discutindo se o aluno pensa filosoficamente, estamos discutindo se o aluno consegue acompanhar em tempo real a fala do professor ou identificar sem o conhecimento do sinal o filósofo que é apresentado pelo professor. Estamos discutindo se a fala de um chega até o outro mesmo sem um sinal equivalente. Sem interpretações filosóficas a questão é se a fala realmente chega.

Ao mesmo tempo, nos perguntamos se toda a realidade apresentada, onde o aluno surdo nem sempre tem um sinal que corresponde a fala do professor não se configura micro poderes que pretendem manter a comunidade surda numa situação de docilidade visando atender uma realidade de preparação do indivíduo para suprir as necessidades econômicas da sociedade atual. Ou se talvez não seja necessária uma formação muito

aprimorada para esses alunos, e sim uma educação simples e sem muita representatividade para que os corpos antes inúteis se tornem uteis. O mais interessante é que mesmo se essa realidade tente se concretizar a resistência e a luta estão ali, presentes, quando esses modelos educacionais são contestados, quando se pensa na transformação desse espaço, num espaço de construção de um conhecimento para a autonomia desses alunos e não para a dominação.

Esses questionamentos nos levam a pensar em que tipo de educação inclusiva direcionamos aos nossos alunos surdos. Ou se é uma tentativa de dominação ouvinte imposta à comunidade surda e que tipos de resistência a comunidade surda manifesta no espaço da sala de aula.

Ainda assim, percebemos essa dominação do ouvinte sobre o surdo quando observamos que ao longo da história até a legislação que direcionava o trabalho escolar para surdos era criada por ouvintes. Essa legislação não significava necessariamente legalidade, muitas vezes as leis são criadas apenas como instrumento de gestão e possibilitam a estruturação de relações de poder. Durante muitos anos a comunidade surda não teve vez nem voz para opinar ou mesmo expressar suas necessidades educacionais.

As primeiras leis que garantem o uso da Libras como primeira língua dos alunos surdos a ser utilizada nas escolas públicas e privadas datam da década de 1990 e tem Minas Gerais (1991) como estado percussor dessa legislação, seguido por Maranhão (1993) e Goiás (1993), “a década de 1990 pode ser vista como um período de importantes avanços e de consolidação da luta da comunidade surda pelo reconhecimento de sua língua”. (CÂMARA-SOUZA, 2017, p. 52).

O reconhecimento a nível nacional da Libras como língua, ocorreu em 2002, com a Lei 10.436

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras 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 surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa

Essa Lei contribui para a compreensão de que as pessoas surdas tem uma língua própria com características linguísticas, como o português e que essas pessoas são e tem direitos à uma educação bilíngue (o que em relação a escola desencadeia uma série de mudanças, apontando que a educação do aluno surdo deve ser muito mais do que o uso de intérprete ou de atendimento em salas especializadas, deve ocorrer uma reorganização curricular que possibilite esse aluno acompanhar os conteúdos de forma visoespacial.).

O Governo Federal, reforça a Lei 10.436 com o Decreto 5626, de 2005 que reafirma a obrigatoriedade do ensino de Libras em cursos superiores de formação de professores, do ingresso dos alunos surdos e da prioridade de professores surdos ministrarem essas aulas.

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;

- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos. (BRASIL, 2005)

O Decreto, também dispõe do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas inclusivas

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1o São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005)

Ao observarmos as Leis nos deparamos com vários personagens do processo de ensino aprendizagem e o professor acaba tendo em suas mãos obrigações e deveria ter formação para atender a esses alunos. Aqueles que tiveram formação anterior à 2005, dificilmente tiveram contato com a Libras e sua organização linguística. Tiveram que se adaptar as salas inclusivas respeitando a Libras, como primeira Língua dos surdos sem nenhum tipo de orientação. Alguns, comprometidos com o processo de ensino aprendizagem conseguiram adaptar conteúdos e práticas a fim de incluir esses alunos. Outros resistiram. Vale destacar que nem sempre ter tido a formação universitária com a disciplina de Libras contribui para práticas inclusivas.

Muitos professores têm as mais diversas visões sobre os alunos surdos. Para uma parte dos professores esses alunos são invisíveis, para outros são de inteira responsabilidade dos intérpretes, encontramos, ainda aqueles que insistem que o aluno deve aprender primeiro a Língua Portuguesa,

e não a Libras e os profissionais, talvez, mais perigosos que são aqueles que não conhecem o mínimo da Libras, não tem interesse de conhecer, desconfiam dos interpretes e rotulam os alunos surdos como incapacitados de desenvolverem atividades que os outros alunos ditos “normais” desenvolvem como saber “escrever corretamente” ou entender criticamente as falas do mestre”.

2.3. O uso do poder e a surdez

A surdez pode ser definida através de diversos olhares, ela pode ter uma definição clinica, onde a surdez é vista como a perda total ou parcial da audição, por diversos motivos desde a exposição a sons altos até um defeito congênito; uma definição educacional, onde a pessoa com surdez tem dificuldade de aprender por via auditiva e necessita de medidas educacionais inclusivas; do ponto de vista cultural compõe uma identidade surda, com o uso de uma língua própria que os une.

A sociedade ouvinte, percebe, observa e produz mecanismos para dominar e transformar o surdo em ouvinte, negando sua identidade, sua língua. Definindo o surdo por não escutar em alguém incapaz de falar, por não falar com a boca o surdo não teria uma língua, e assim, o ouvinte teria como exercer sua dominação, teria como ensina-lo a falar, teria como adestra-lo. Para Carlos Skiliar

“ O surdo é considerado uma pessoa que não ouve e, portanto, não fala. É definido por suas características negativas; a educação se converte em terapêutica, o objetivo do currículo escolar é dar ao sujeito o que lhe falta: a audição, e seu derivado: a fala. Os surdos são considerados doentes reabilitáveis e as tentativas pedagógicas são unicamente praticas reabilitatórias derivadas do diagnóstico médico cujo fim é unicamente a ortopedia da fala.” (p. 105)

Para as práticas educacionais de reabilitação essas pessoas que não escutam deveriam aprender se não a escutar, a falar, elas deveriam ser oralizadas. O espaço da escola deveria ter uma função terapêutica, as aulas não teriam um caráter educacional com o mesmo currículo dos ouvintes da mesma série. O currículo adaptado seria mais fácil, mais simples e a alfabetização seria um treino para que além de aprender a ler e escrever esse

aluno aprendesse a falar, dificilmente emitindo som, mas imitando a fala com os lábios. Essa pessoa no futuro seria um ser inserido na sociedade e que poderia se comunicar e ser compreendido. Ele seria um corpo adestrado para atender a necessidade da sociedade.

Essa sociedade desenvolve o que chamamos no Brasil de Ouvintismo, o preconceito sobre o surdo, isso se estende a sua língua e sua cultura. Esse termo surge, após o termo Audismo, que seria a dominação do ouvinte sobre o surdo, desenvolvido nos Estados Unidos e disseminado na América Latina.

Segundo Skiliar

O ouvintismo – as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos – e o oralismo – a forma institucionalizada do ouvintismo – continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo. Trata-se de 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, percepções que legitimam as praticas terapêuticas habituais. (SKLIAR, 1998, p. 15)

Quando o surdo é obrigado a olhar-se, com olhar do ouvinte e se vê como alguém incompleto, defeituoso, numa sociedade onde os outros são normais e ele é o anormal, abrem-se as portas para que a dominação aconteça de forma eficiente, e o surdo acaba por querer torna-se ouvinte e assim ser aceito.

O surdo acaba vivendo em dois mundos, o do surdo com suas particularidades e o do ouvinte. Ao longo dos anos, não se escutava a vontade do surdo, mas se respeitava a visão do ouvinte sobre o que era melhor para o surdo. E ele era transportado, ou melhor, obrigado a se adequar ao mundo do ouvinte, fosse através da oralização (ensinar a falar), que por vezes se utilizava de castigos físicos ou através dos implantes cocleares que garantiriam o “milagre” da audição.

A escola era o espaço ideal para a prática do Ouvintismo e do Oralismo *“Palavras como reabilitar, restituir, adestrar, dar, imitar, reforçar são frequentes no discurso pedagógico da educação do surdo. As escolas são clínicas ou hospitais que convertem a criança surda mais em um paciente que em um aluno.” (Skiliar 2013 p. 105),* agora a família tinha profissionais que legitimavam a necessidade de adequarem aquela criança, por exemplo, ao mundo “normal”.

Ao nos debruçarmos sobre a história da educação de surdos nos deparamos com algumas situações que nos levam a perceber o quanto a visão

do ouvinte era a única respeitada e o quanto práticas exitosas na educação de surdos eram proibidas no ambiente educacional.

Os Estados Unidos, são um exemplo do quanto o retrocesso na educação de surdos é possível, no século XVIII, houve uma grande organização educacional para surdos, contando inclusive com a primeira Faculdade Nacional de Ciências Humanas para Surdos, que contava com métodos que incentivam o uso e o desenvolvimento da língua de sinais, além de professores surdos que ministravam as aulas, a partir de 1869, todo o trabalho de cem anos se desfez em menos de vinte anos.

Em 1880, ocorreu o Congresso de Milão, composto por educadores, cientistas como Graham Bell, médicos, enfim, vários segmentos da sociedade da época, para discutir os caminhos que a educação de surdos deveria seguir. Foram discutidos os métodos aplicados em alguns espaços educacionais e foram formadas as diretrizes para a educação de surdos. Esse modelo serviria para nortear a educação de surdos por todo o mundo *“tinha como premissa fazer trabalhos em torno da recuperação da fala e da audição dos surdos, além de repudiar e proibir uso de língua de sinais entre seus pares.”* (2012, p. 85). No entanto, nesse Congresso a presença dos surdos, dos professores surdos não foi relevante. Foi um espaço onde ouvintes discutiram e decidiram o que seria melhor para a educação dos surdos.

“ (...) os próprios professores surdos foram excluídos da votação, o oralismo saiu vencedor e o uso da língua de sinais na escola foi “oficialmente” abolido. Os alunos surdos foram proibidos de usar sua própria língua “natural” e, dali por diante, forçados a aprender, o melhor que pudessem, a (para eles) “artificial” língua falada. E talvez isso seja condizente com o espírito da época, seu arrogante senso da ciência como poder, de comandar a natureza e nunca se dobrar a ela.” (SACKS, 2010 p. 35)

Ao mesmo tempo em que as práticas contra o surdo e sua identidade são aperfeiçoadas, a identificação dessas práticas como dominantes geram a resistência, a luta e unem os surdos no fortalecimento de sua identidade.

A língua de Sinais, agora na clandestinidade passa a ser usada, nos banheiro, nos encontros entre surdos nos espaços sem vigilância. Essa luta pelo uso de sua língua suscitava algumas ações na escola de agressões físicas que eram legitimadas. Os alunos surdos passam a terem as mãos amarradas para não se comunicarem ou no caso de uma transgressão recebiam uma palmada por tentarem usar algum gesto que poderia configurar alguma comunicação.

É importante salientar que essa tentativa de dominação não era restrita aos surdos, mas se apresentava em várias esferas sociais direcionadas para diferentes minorias,

“ De fato, o que estava acontecendo com os surdos e a língua de sinais era parte de um movimento geral (e, para quem preferir, “político”) da parte: uma tendência à opressão e ao conformismo vitorianos, à intolerância com as minorias e com as práticas das minorias de todos os tempos – religiosa, linguísticas, étnicas. Foi nessa época, por exemplo, que as “pequenas nações” e as “pequenas línguas” do mundo (por exemplo, o País de Gales e o galês) viram-se pressionadas a incorporar-se ou submeter-se.” (SACKS, 2010 p. 33)

No Brasil, a situação dos surdos não foi diferente, o momento era de legitimar a língua portuguesa e não havia espaço para a língua de sinais, quando a família permitia ao surdo frequentar a escola, permitia para que a escola o ensinasse a ser normal, o ensinasse a falar, para que ele fosse oralizado na língua portuguesa, prática essa muito comum até pouquíssimo tempo. Apenas na década de 1990, o ensino de surdos passa a ser reavaliado e ocorrem as primeiras mudanças, visando ouvir o surdo e legitimar o uso de sua língua, abolindo assim determinadas práticas dominadoras.

Em Pernambuco, após a legislações já citadas anteriormente, a educação para alunos com surdez e outras deficiências tomou um novo folego, com a organização de salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) e uma tentativa de educação inclusiva. Digo tentativa no sentido de proporcionar os mecanismos, como as salas de atendimento, a acessibilidade aos prédios e disponibilidade de formação para profissionais da área. No entanto, essa tentativa nem sempre encontra um ambiente propício no interior das escolas, onde a resistência a esses alunos e o despreparo de alguns profissionais, suscita algumas definições preconceituosas.

A resistência por parte de alguns professores se apresenta na estrutura educacional de diversas formas, seja na escrita do aluno surdo, já que este utilizando-se da Libras não escreve com as regras da Língua portuguesa, o fato das salas contarem com interpretes de Libras e alguns professores sentirem-se incomodados com outro profissional no mesmo espaço. E o desconhecimento da realidade do aluno surdo, suas dificuldades e particularidades.

2.4. A relação do professor e o ensino de Filosofia

O ensino de Filosofia vem suscitando diversos pensamentos e reflexões. Muitas são as abordagens sobre como deve acontecer esse ensino, que organização deve conter. Que abordagem deve ser utilizada. Discute-se desde a organização de como trabalhar à Filosofia, até o sentido que a educação brasileira dá a função da Filosofia para o ensino, a de formar cidadãos.

No meio de todo esse cenário, está o professor, sua formação e sua prática de ensino. Esse professor está submetido às diretrizes educacionais que norteiam seu trabalho e toda uma estrutura de ensino que nem sempre atende as mínimas necessidades. Soma-se a isso diversos outros fatores como a falta de formação do professor de Filosofia em Filosofia. Essa disciplina, ao lado de outras como Sociologia e Artes, apresenta-se no cenário escolar como um complemento na carga horária do professor. Tendo como base o Estado de Pernambuco, o professor com 200h/a tem que ministrar em sala 26 aulas semanais. Nem sempre essa carga horaria fecha com uma disciplina, daí a necessidade de complemento com disciplina de uma aula semanal.

Nesse contexto, o professor que vem da área de Humanas é contemplado com aulas de disciplinas que ele viu rapidamente no período de sua graduação. Quando esse professor é de Humanas, podemos dizer que meio caminho foi trilhado, pelo menos falam a mesma língua e os termos, conceitos e personagens, não são de todo estranhos. Mais as dificuldades, ainda são enormes. E quando esse professor vem de outra área de conhecimento, como Física, Química, Matemática ou Língua Portuguesa? Segundo Cerletti “As próprias características das escolas (enquanto localizações do Estado submetidas a uma estrutura de controle) fazem com que os professores tenham que cumprir, simultaneamente, a dupla tarefa de mestres e de funcionários do Estado”. (2009, p. 39)

Essa realidade existe e é muito corriqueira no ambiente escolar. O professor tem que se submeter a estudar de noite o que irá ministrar durante o dia. Esse processo de ensino é muito superficial. É uma mera leitura do livro didático, entremeada de leves explicações e de atividades “decorebas”.

O professor que está nessa situação não tem como pensar e trilhar o caminho das metodologias de ensino da Filosofia, não por falta de interesse, mas porque a disciplina de Filosofia para esse professor será somente naquele ano, é transitória, apenas um complemento, então, pra que se aprofundar mais do que o necessário para uma única aula?

A aula de Filosofia passa a ser a aula temida da semana, para aquele profissional que não entende do que fala, mas tem que falar. Infelizmente, essa é uma prática muito comum no dia a dia escolar.

Quando o professor, isso acontece muito com profissionais com formação em Humanas ou Pedagogia, se vê com uma carga horária

permanente de Filosofia, ele acaba por inicialmente, desenvolver métodos de ensino, buscados de sua experiência em outras áreas e com o tempo, esse profissional busca melhorar sua qualificação profissional, a maioria das vezes com uma segunda graduação ou com um curso de especialização, já que o mestrado ainda é um sonho distante para a maioria dos profissionais de educação.

Nessa busca, o professor se depara com um universo, às vezes totalmente desconhecido para ele. No caso da Filosofia, a prática do professor sofre profundas transformações. Ao buscar ele é apresentado não apenas ao conteúdo, mas a personagens, no caso filósofos, que suscitam sentimentos diversos (ódios ou paixões), a uma bibliografia antes desconhecida de filósofos da educação, de metodologias e abordagens, que o fazem repensar sua prática, até então, e o fazem trilhar novos caminhos.

Para Gallo

“O professor de Filosofia é aquele que faz a mediação de uma primeira relação com a Filosofia, que instaura um novo começo, para então sair de cena e deixar que os alunos sigam suas próprias trilhas, os caminhos que inventarem. Sem Sócrates, Platão não teria se iniciado em Filosofia; mas sem o desaparecimento de Sócrates, sem sua morte, Platão não teria feito o movimento de um novo começo, produzindo, ele mesmo, Filosofia. O professor de Filosofia é aquela personagem que, a um só tempo, sabe e ignora; com isso, sua ação não é a de explicar os conceitos, mais sim a de mediar a relação dos alunos com os conceitos, saindo de cena em seguida para que a relação com os conceitos seja feita por cada um e por todos. Ele coloca as peças e inicia o jogo, mais sai de cena para que este possa ser jogado pelos estudantes. Ou, uma última imagem, o professor de Filosofia é como um catalisador numa reação química: ele coloca os elementos em contato e faz com que a coisa aconteça, mas aquilo que acontece escapa dele.” (2013, p. 20)

Nesses novos caminhos, onde o professor assume outras posturas, a realidade da escola se apresenta, trazendo frustração em algumas situações, outras motivando transformações, ainda mais profundas na prática do professor, quanto na relação professor-aluno. A Filosofia deixa de ser um complemento e passa a ser parte da vida tanto do aluno, quanto do professor.

Essas transformações, por vezes, demoram a acontecer. O ambiente da escola é dinâmico, os alunos são seres individuais, cada um com uma história de vida, com uma visão, com seus conceitos e preconceitos. O professor é aquele que busca o conhecimento e ao mesmo tempo tenta media-lo ou por vezes transmiti-lo da melhor forma possível.

Esse cenário diverso da escola abriga outras realidades que requerem novas abordagens por parte da comunidade escolar. Uma dessas realidades

são os alunos com deficiência auditiva incluídos nas salas de ensino regular. O professor de Filosofia, além de se adequar a disciplina precisa enxergar esse aluno em sala e mediar o conhecimento de forma que o aluno surdo possa ver significado na aula proposta.

Podemos perceber, então, que as dificuldades do professor são muitas. Vão desde sua formação inicial (que pode ser em uma área distinta da Filosofia); a adequação a estrutura escolar de cada Estado ou instituição (organização curricular e organização pedagógica); A relação professor-aluno e ainda a relação professor-interprete-aluno (no caso dos alunos surdos), sem contar o planejamento diferenciado para essas aulas inclusivas.

Os desafios para o professor são inúmeros e tendem, por vezes, a desmotivar alguns profissionais, em outros casos ocorre o oposto. Esses desafios suscitam o desejo de superação por parte desses profissionais, elevando a outro patamar a sua própria superação, seja em relação à preconceitos, a tempo ou a sua própria percepção pessoal.

Quando ocorre a busca, o desejo de superação ocorre à mudança na prática pedagógica. O professor de Filosofia é instigado a levar o aluno a uma atitude questionadora. Ele recebe do professor o incentivo ao filosofar. Antes o professor era aquele que para complementar uma carga horaria, tinha recebido uma disciplina estranha a sua realidade (Filosofia, por exemplo), agora esse professor quando instigado a conhecer o universo do ensino de Filosofia torna-se um incentivador ao filosofar. E o mais importante, a interação ocorre. O professor e o aluno dividem o mesmo espaço, os mesmos anseios de aprender, pensar, questionar.

Ocorre uma interação que ultrapassa a transmissão, a mecanização. Ocorre o pensar junto. Seja o professor que repensa, recria ao lado do aluno, seja o professor que convida um filósofo para esse processo, seja o aluno que descobrindo um filósofo o convida, junto ao professor para essa interação. Cerletti aponta que

“(…) ensinar filosofia não significa somente transladar os saberes tradicionais da filosofia pela mediação de um professor a um aluno. O filosofar – ou seja a filosofia em ato – vai além desse plano da simples repetição. Um ensino de filosofia é filosófico na medida em que aqueles saberes são revisados no contexto de uma aula. Isto é, quando se filosofa a partir deles ou com eles e não quando somente se os repete (histórica ou filologicamente). (2009, p.34)

Vale ressaltar, que esse processo, dentro desse cenário: professor de outra área de conhecimento que torna-se professor de Filosofia, é possível porque esse professor tornou-se aluno, desejou e buscou o conhecimento e não um conhecimento pronto, diluído, mais um conhecimento infinito, construído através de desejos, interações, buscas e questionamentos. Para

esse professor o caminho é bem mais complicado que para o professor que teve sua formação dentro de uma perspectiva filosófica e que já praticava essa interação.

Para Cerletti, *“a formação docente em filosofia deveria ‘formar’, basicamente alguém que esteja em condições de resolver o problema de ensinar filosofia, em situações diversas”* (2009 p. 63), esse professor-filósofo, como já dito anteriormente, se depara com situações diferenciadas. A surdez em sala de aula é uma delas. E essa situação esbarra na língua, cada um – professor e aluno - com uma língua materna, língua essa, com estruturas diversas e como agravante a inexistência de conhecimentos de ambas as partes sobre vários termos e filósofos.

3. PROCESSO DE AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO FILOSÓFICO

3.1. PROCESSO DE AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO FILOSÓFICO

3.1.1. Construção da identidade surda

O processo de construção de identidade de um povo, grupo, minoria ou indivíduo apresenta-se sob diferentes perspectivas e muitas são as concepções propostas. Podemos identificar na trajetória dos surdos, em diferentes espaços e épocas que a construção de uma identidade está atrelada à luta, e essa luta nasce de vivências carregadas de desrespeitos, preconceitos, discriminação, ignorância.

A luta do surdo não é algo que se restringe a não aceitação de si mesmo como indivíduo surdo, mas inicia-se no espaço familiar, segue para a vida em sociedade, seja na escola, num possível espaço de trabalho, nas relações sociais naturais a todos os seres humanos.

As relações de reconhecimento, baseadas em Axel Honneth estão ligadas a três dimensões, que vão da emotiva, onde o indivíduo desenvolve confiança em si mesmo e com isso acaba por realizar-se pessoalmente com seus projetos. Esses projetos podem suscitar respeito por parte da sociedade, o que configura-se na esfera da estima social e com isso, esse indivíduo está submetido a esfera jurídico-moral onde esse sujeito é autônomo e responsável gerando assim uma relação de autorrespeito. Esse autorrespeito é muito necessário ao surdo, porque quebra a relação de dependência que existe entre o deficiente e a família. O surdo passa a se perceber como sujeito capaz de ser, produzir, viver e se responsabilizar como qualquer outro indivíduo.

Para que possamos entender a geração da relação de autorrespeito é necessário nos debruçarmos sobre as formas de desrespeito apontadas por Honneth. Como citado anteriormente, os castigos físicos impostos aos surdos, após o Congresso de Milão podem ser identificados como primeira forma de desrespeito a identidade do surdo.

“Os maus-tratos físicos de um sujeito representam um tipo de desrespeito que fere duradouramente a confiança, aprendida através do amor, na capacidade de coordenação autônoma do próprio corpo; daí a consequência ser também, com efeito, uma perda de confiança em si e no mundo, que se estende até as camadas corporais do relacionamento prático com outros sujeitos, emparelhada com uma espécie de vergonha social.” (2009, p. 215).

Como segunda forma de desrespeito, Honneth destaca

“(...) experiências de rebaixamento que afetam seu autorrespeito moral: isso se refere aos modos de desrespeito pessoal, infligidos a um sujeito pelo fato de ele permanecer estruturalmente excluído da posse de determinados direitos no interior de uma sociedade. (...) não lhe é concedida imputabilidade moral na mesma medida que os outros membros da sociedade. Por isso, a particularidade nas formas de desrespeito como as existentes nas privações de direitos ou na exclusão social, não representa somente a limitação violenta da autonomia pessoal, mas também sua associação com o sentimento de não possuir o *status* de um parceiro de interação com igual valor, moralmente em pé de igualdade.” (2009, p. 216)

A terceira forma diz remete negativamente à valorização social de indivíduos ou grupos:

“(...) é só com essas formas, de certo modo valorativas, de desrespeito, de depreciação de modos de vida individuais ou coletivos, que se alcança a forma de comportamento que a língua corrente designa hoje sobretudo com termos como “ofensa” ou “degradação”. A “honra” a “dignidade” ou, falando em termos modernos, o “*status*” de uma pessoa, refere-se, como havíamos visto, à medida de estima social que é concedida à sua maneira de autorrealização no horizonte da tradição cultural; se agora essa hierarquia social de valores se constitui de modo que ela degrada algumas formas de vida ou modos de crença, considerando-as de menor valor ou deficientes, ela tira dos sujeitos atingidos toda a possibilidade de atribuir um valor social às suas próprias capacidades. A degradação valorativa de determinados padrões de autorrealização tem para seus portadores a consequência de eles não poderem se referir à condução de sua vida como a algo a que caberia um significado positivo no interior de uma coletividade; por isso, para o indivíduo, vai de par com a experiência de uma tal desvalorização social, de maneira típica, uma perda de auto estima pessoal, ou seja, uma perda de possibilidade de se entender a si próprio como um ser estimados por suas propriedades e capacidades características.”(2009, p. 217)

Todas essas formas de desrespeito enquadram-se no contexto dos surdos. Passaram, ao longo de sua história, por castigos, privações físicas e sociais que geraram falta de confiança em si e nos outros, além da desvalorização como sujeitos iguais, capazes de decidir como qualquer outro cidadão, foram ainda considerados incapazes ao ponto de serem obrigados a imitarem os considerados “normais” no caso os ouvintes.

Para discutir a construção da identidade surda muitos são os caminhos e abordagens.

“Ao focalizar os processos relativos à surdez, o pesquisador necessita lidar com diversas abordagens, uma vez que sempre estará refletindo sobre as variadas formas de configurar a surdez: como deficiência ou como

diferença. As análises tendem especialmente a dividir-se entre a área da saúde – que busca normalizar o surdo – e a área pedagógica – que, de modo geral, procura diminuir os estigmas em relação à surdez. Tais preocupações têm como referencial a legitimação quanto ao que é ser normal e aos mecanismos capazes de transformar a anormalidade. A abordagem que preconiza a normalidade afirma que, por um lado, normalizar implica fazer o “surdo ouvir” para que possa “falar” e, por outro lado, significa tomar a “linguagem gestual” como língua sintaticamente organizada e diferente, assumindo que a identidade do sujeito surdo somente acontecerá por meio da linguagem de sinais. Nessas questões, ressalta-se a busca pela aceitação social da diferença, embora, enunciado como surdo, esse indivíduo só vá adquirir uma identidade por meio da língua de sinais. Afinal, a cultura surda surgiu para referendar a identidade do surdo ou a diferença? Essas interpretações muitas vezes retraduzem apenas uma visão naturalista de uma realidade local.” (2009, p. 23)

A maioria dos estudiosos, segundo Marília da Piedade, defendem que a construção da identidade surda está ligada ao uso da Língua de Sinais e a interação com outros surdos, onde a Língua possa ser ensinada e ocorra a troca de uma língua sinalizada “caseira” por uma língua organizada e articulada. Essa relação é, portanto, dinâmica. Para outros, estudiosos a identidade está “associada aos discursos produzidos quanto à natureza das relações sociais” (...) O sujeito se constrói por meio da relação, no tempo e no espaço, com diferentes outros, emergindo e sendo revelado nas práticas discursivas.” (2009, p. 27) Nesse contexto a identidade não é escolhida pela pessoa, mas “determinada pelas práticas discursivas, impregnadas por relações de poder simbólicas” (2009, p. 27)

Não existe uma definição de como a identidade do surdo se constrói. Muitas são as categorias e classificações e cada surdo, em cada localidade acaba por vivenciar situações que configuram as particularidades de sua própria identidade.

Segundo, Marília da Piedade Marinho Silva, (2012, p. 26), ocorre uma caracterização da identidade surda. Ela baseia-se em estudos de Perlin, Skliar e Lunardi. Essas categorias seriam:

1. Identidades surdas: onde o adulto surdo em contato com outros surdos e fazendo uso de sua língua, vai construindo sua identidade.
2. Identidades surdas híbridas: são pessoas que nasceram ouvintes e depois tornaram-se surdas.
3. Identidades surdas de transição: constroem-se na passagem do mundo ouvinte, para o mundo surdo. É a troca da identidade ouvinte para a identidade surda.

4. Identidade surda incompleta: é quando o surdo é submetido à identidade ouvinte e não consegue se organizar com outros surdos acabando por negar a identidade surda e entender que a ouvinte é superior
5. Identidades surdas flutuantes: acontece quando os surdos vivem e se manifestam a partir da ideologia do ouvinte e querem ser ouvintes a todo custo.

Buscaremos discutir essas categorias da construção da identidade surda permeando com a observação de situações percebidas no ambiente educacional.

A escola, que é um dos espaços onde a interação acontece e que serve como referência para essa observação é a Erem Carlos Pena Filho, na cidade de Salgueiro-PE. Ao longo de 15 anos trabalhando nessa instituição contamos com turmas onde o aluno surdo sempre estava presente.

Algumas categorias puderam e podem ser observadas. A Identidade surda pode ser percebida ou o seu processo de formação pode apresentar-se quando o aluno, que já tem uma maturidade, chega ao Ensino Médio e tem contato com outros surdos que já se identificam como comunidade, já estão construindo uma identidade. *“Nesse sentido, é possível entender que a constituição da identidade do surdo não está intrinsecamente ligada apenas à língua de sinais, mas sim a um a língua que lhe dê a possibilidade de constituir-se no mundo como falante, construindo a própria subjetividade.”* (2009, p.30). Esse aluno por vezes chega acanhado e acaba por ao longo de dias e do contato formar vínculos e fortalecer sua identidade.

Essa interação ocorre em diversos momentos, os mais ricos são nos intervalos e na sala de AEE. Um espaço em que o surdo se sente em seu ambiente. Não é a sala que ele divide com o ouvinte e é minoria. Ali ele se percebe como “o dono da casa” que recebe e apresenta seu mundo ao ouvinte. É nesse espaço que o surdo, que chega a escola se sente mais a vontade. Ele se percebe como parte daquele processo e parece “recarregar as baterias” para retornar a sala inclusiva.

Nesses momentos de socialização entre os surdos, interpretes e instrutores, esse aluno acaba por acelerar ou fortalecer a construção de uma identidade mais sólida. É num espaço onde a Libras “reina” que esse estudante se percebe como peça principal do processo de ensino-aprendizagem, ele se percebe capaz e importante e não mais um coadjuvante ou estrangeiro numa sala onde o que prevalece é uma maioria ouvinte.

Esse espaço, a interação com outros surdos, que podem passar sua experiência escolar e pessoal acaba por contribuir para a construção de uma identidade forte, alicerçada no convívio e na interação.

Outra realidade que nos deparamos foi com a Identidade surda incompleta e a surda flutuante. Alunos que tinham chegado ao nosso convívio fora da faixa etária, e que, passaram a vida convivendo com ouvintes. Um caso específico que pode ser usado como exemplo é de uma aluna que ao chegar

na antiga 5ª série (hoje 6º ano) tinha aproximadamente 50 anos e foi inserida numa turma de alunos de 11 anos. Essa aluna surda, não conseguia obviamente, interagir com nenhum de seus colegas, tinha um conhecimento mínimo da Libras e demonstrava uma resistência gigantesca a qualquer aproximação dos colegas, professores e intérpretes.

“Os contornos das trajetórias dos surdos estão intimamente ligados à educação. Das escolas ouvem-se os lamentos, frustrações e limitações com as quais professores e familiares de surdos lidam todos os dias. O sistema educacional do Brasil de hoje defende-se uma política de inclusão. Grosso modo, o aluno surdo é incluído nas salas regulares de ensino, junto com os ouvintes, acreditando-se que assim estaria resguardando o princípio de igualdade de direitos. Estudiosos e especialistas na área da surdez tecem debates ardorosos em torno da inclusão. De um lado, os que advogam que ao participar da escola regular o surdo se integraria na sociedade, e de outro, os que criticam essas iniciativas enquanto modelo único, e anunciam os possíveis fracassos, pois entendem que há barreiras e limitações linguísticas nas interações comunicativas entre comunicadores e alunos surdos. Mesmo intermediada por um intérprete, como prevê a proposta, as relações são bastante complexas e se distinguem substancialmente se pensarmos na situação de uma criança surda de escola primária em que o intérprete - e não o professor - passa a ser seu referencial linguístico e educativo. Todos os laços efetivos e intersubjetivos são construídos e constituídos na língua de sinais, e o professor nesse cenário, não passa de um coadjuvantes aos olhos dela” (2012, p. 90)

Foram anos de muita luta. Por não conhecer a Libras e ter resistência em aprender foi muito difícil para essa aluna progredir nas séries. Conseguimos com muito empenho. Para ela a Libras não era importante ela queria falar. Só havia convivido com a família, não tinha contato com nenhum surdo, até que por pressão a família resolveu coloca-la na escola, nas series iniciais (Fundamental I), esse foi o primeiro contato com a Libras. Ao chegar no Ensino Fundamental II, a situação ainda era muito difícil.

“ Nossa aprendizagem está vinculada aos estilos cognitivos e, na maioria das vezes, não temos muita clareza sobre porque preferimos aprender da forma que aprendemos. É ai que entram as estratégias de aprendizagem. Elas se referem a nossas escolhas ditas “consciente”, isto é, a procedimentos que refletem os processos utilizados pelo aluno para responder as demandas em determinadas situações. Muitos aprendizes fazem uso delas, mas outros precisam ser estimulados e encorajados. Enquanto os estilos cognitivos de aprendizagem são relativamente mais “estáveis” ou “fixos”, pois orientam nossas preferencias em respostas ao ensino, por exemplo, as estratégias são construídas e usadas para realizar uma tarefa de modo a torná-la mais acessível.” (2012, p. 57)

Essa aluna, teve sua identidade construída num processo lento e demorado, depois de muita resistência e com a chegada de uma outra aluna de aproximadamente 30 anos, conseguimos que as duas interagissem com os outros surdos que eram adolescentes e estavam em outras séries.

Conseguimos, num trabalho de alfabetização, iniciar essas alunas na Libras e não apenas no alfabeto, que era a referencia que elas tinham. Terminaram o Ensino Médio, mesmo ficando retidas alguns anos, mas conseguiram. A situação mais agravante foi que ao terminar o ensino escolar elas voltaram ao ambiente familiar exclusivo de ouvintes. A interação com surdos tornou-se algo esporádico.

Ao observar todo o processo percebemos que não foi possível uma identidade surda completa se formando, ficou entre a flutuante e a incompleta. Mesmo assim, houveram avanços significativos.

Observamos, então que, diversos fatores tem força nesse processo. família, a faixa etária, o convívio com outros surdos. O uso ou não da oralidade. A sala de aula onde o aluno é inserido, o trabalho dos interpretes e de professores de AEE. E percebemos que *“(...) a constituição da identidade do sujeito está relacionada às práticas discursivas e as diferentes interações sociais que ocorreram ao longo de sua vida, e não a uma língua determinada.”* (2009, p. 31). Tudo isso, mais a força do aluno são decisivos para a construção de uma identidade surda nascida no chão da escola.

3.1.2. Dificuldades do professor/aluno surdo para aquisição do conhecimento filosófico

Como já comentamos anteriormente, muitos professores do ensino regular não possuem formação acadêmica em Filosofia, o que já configura uma dificuldade. Algumas vezes a disciplina é ofertada à professores que precisam complementar sua carga horária. Outra situação é o professor, com formação em Filosofia que ministra aula em uma escola, na maioria das vezes possui 12 turmas e precisa de outra disciplina para complementar sua carga horária.

É esse profissional que terá que lidar com uma sala inclusiva e, e tendo por base a Erem Carlos Pena Filho, uma sala com um ou mais alunos surdos.

Muitos profissionais por falta de conhecimento ou mesmo por não enxergar o aluno com deficiência vê nesse processo uma dificuldade, tanto na relação professor/aluno, quanto na língua e compreensão se o aluno surdo está ou não apreendendo o conhecimento. Ou mesmo acompanhando a aula.

Quando o processo de inclusão não é visto de forma particular, com um olhar individualizado pelo professor ou mesmo quando não se percebe o trabalho das Salas de Atendimento Especializado, pode-se correr o risco de

imaginar que o aluno surdo é um mero espectador da aula, que nada entende e conseqüentemente nada produz.

À medida que o professor percebe o aluno surdo e a aula de Filosofia passa a ser uma aula inclusiva a didática do professor, sua postura e seu conhecimento do universo do surdo são aguçados. O processo então se dá com o mestre aprendendo sobre um novo mundo com o seu aluno. Cabe ao professor em contato com os intérpretes e professores das salas de atendimento traçar estratégias de ensino que possibilitem a qualidade do ensino para esses alunos.

É também papel do professor, tornar o ensino da Filosofia mais acessível, dinâmico e claro para que esse aluno surdo e os outros ouvintes possam acompanhá-lo nesse processo.

Soma-se a essas dificuldades já relatadas uma particularidade que se acentua no ensino de Filosofia que é a inexistência ou a falta de conhecimento da comunidade escolar de sinais que correspondam a Filosofia. Por abordar a subjetividade a Filosofia é considerada pelos alunos como uma das disciplinas mais difíceis para compreensão. No caso do aluno surdo essa dificuldade se acentua quando esse aluno precisa rapidamente, na velocidade da fala do professor identificar filósofos pelo uso dos poucos sinais conhecidos ou através da datilologia.

Para o interprete de Libras a situação também não é muito simples. O interprete com formação em Letras/Libras, acompanha o aluno em todas as aulas da grade curricular. Nem sempre consegue gravar ou mesmo conhecer os sinais referentes aos filósofos e aos termos utilizados na aula de Filosofia, então o jeito é apelar para a datilologia e o aluno nem sempre consegue acompanhar esse processo. *“O interprete bem preparado resolve questões imediatas da interpretação, mas se sente solitário e desesperado quando é convocado a assumir papéis pedagógicos”*. (2012 p. 91). Não é que o interprete não tenha uma função pedagógica. A função dele é de extrema importância. Ele é a voz do professor e do aluno. É dele a agilidade mental para substituir palavras e expressões, coloca-las num contexto e assegurar a comunicação entre o professor, o aluno e a turma. Esse assumir papéis pedagógicos, diz respeito a situações que alguns professores submetem os interpretes, como por exemplo, querer que o interprete cuide da sala enquanto o professor sai ou mesmo fique responsável pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos.

Esse equívoco, gera desconforto para ambas as partes, porque extrapola a função do profissional. Outra situação, por vezes observada é que alguns professores pensam no interprete como uma espécie de juiz/espião. Alguém que tem a função de observar a aula e critica-la ou mesmo de denunciar a

prática do professor. Além da triste ideia de imaginar que o interprete não interpreta aquilo que o professor falou em aula.

Esses preconceitos, estão presentes nas salas de aula e nascem na grade maioria das vezes da falta de conhecimento do próprio professor, que por resistir a ideia de inclusão e por não se abrirem as dinâmicas da sala de aula acabam resistindo a diversidade da sala de aula.

O que podemos ressaltar é que a presença do interprete na sala de aula e o acompanhamento desses alunos na sala de AEE, são cruciais para que o processo de ensino seja efetivo. É muito difícil para um professor que conheça um pouco da Libras ministrar aula, numa sala com surdos sem o interprete.

A fala do professor em português precisa sofrer a transformação para a Libras e coordenar as duas ações com pouco domínio da Língua de Sinais é uma tarefa que ao invés de incluir e da boa vontade do professor demonstra a ineficiência da inclusão.

Outra dificuldade, que passou a fazer parte da realidade das escolas, no ano de 2020, diz respeito ao ensino remoto, adotado por causa da Pandemia da Covid 19. A Pandemia trouxe para as escolas uma situação nunca imaginada no espaço das escolas de ensino presenciais. O ano de 2020 trouxe uma urgência e mudanças muito drásticas e rápidas onde os corpos discentes e docentes das escolas não tinham conhecimento ou mesmo sabiam o mínimo de como atuar.

Em relação aos alunos surdos, o acompanhamento da Sala de Atendimento Especializado, da Erem Carlos Pena Filho, atuou com o acompanhamento remoto. Os alunos com hora marcada interagem com a professora ouvinte e a instrutora de Libras da escola.

Esses alunos, nas aulas on-line contavam com o acompanhamento de uma interprete, além da supervisão da professora da AEE. Coube aos professores um novo olhar sobre o aluno surdo. Já que a aula remota propõe outras dinâmicas diferentes da sala de aula presencial.

Não é nossa função discutirmos o ensino remoto ou mesmo o ensino híbrido, modalidade adotada para 2021, mas é importante entendermos como esse contexto histórico influenciou a prática do professor e dificultou de forma significativa o ensino para os alunos de uma forma geral.

A sala de aula, agora virtual, com o uso do Google Meet, ferramenta adotada pela escola já citada, utiliza-se de janelas que permitem a visualização de alunos e professores, cada qual em seu ambiente. No caso do aluno surdo, ele e o interprete estavam o tempo todo com as câmeras ligadas, e a relação do professor com o interprete se intensificou. O professor teve que se reinventar e se reorganizar para coordenar um trabalho que mesmo a distancia

pudesse aproximar todos os alunos e a dinâmica da aula foi totalmente transformada.

Em relação as aulas de Filosofia nunca foi tão importante quanto agora um olhar mais apurado sobre as metodologias de ensino. Recursos antes utilizados em sala de aula, tiveram que ser repensados para atender a nova realidade. Some-se a isso a falta de sinais conhecidos na área, ou a dificuldade de datilologia para nomes de filósofos, por exemplo.

O professor teve que se atentar para controlar a rapidez da fala, a observação da janela do aluno surdo, dos alunos ouvintes e do interprete para através dessa observação perceber se o interprete estava conseguindo em tempo acompanhar a fala do professor.

Ao invés do uso do quadro para esclarecer algum nome ou termo, fez-se necessário o uso do Chat. Ou, no nosso caso aqui na escola o uso da datilologia por parte do professor de Filosofia e para facilitar tanto para o interprete como para o aluno. Até porque, imagine a seguinte situação: o professor de Filosofia abordando um determinado tema cita um filósofo, exemplo Nietzsche, o interprete pode não conhecer o sinal do filosofo e ter que utilizar a datilologia. E nesse processo acabar por não ser fiel a escrita, porque além de tudo, em aulas on-line dependemos de uma boa conexão para que o som e a imagem sejam de qualidade. Se o professor tomar para si a responsabilidade e o cuidado de observar essas pequenas situações o ensino consegue ter um pouco mais de qualidade, seja ao usar o chat ou mesmo o alfabeto manual para auxiliar sua aula.

São ações simples, que no contexto em que nos encontramos de ensino híbrido, se tornam gigantescas em significados. A simples ação do professor demonstrar ao aluno surdo que conhece algo de sua língua, possibilita a esse aluno uma aproximação e a intensificação de sua relação com o professor e a disciplina.

O aluno surdo precisa sentir que a comunidade escolar o aceita e que ele aceita estar nessa comunidade. Uma prática que teve que ser adiada nessa realidade de isolamento foi a suspensão das oficinas oferecidas pela escola (Erem Carlos Pena Filho) para professores, funcionários e alunos da instituição. Nessas oficinas os alunos surdos tinham um papel de destaque no ensino de sua Língua e isso contribuía significativamente na construção de sua identidade surda além da sua interação com outras pessoas da instituição. O universo do surdo passava de seu espaço restrito para atingir toda a escola.

Nesse contexto, o conhecimento filosófico, teve que percorrer novos caminhos nunca antes pensados dentro da escola presencial. Dentro de nossa realidade conseguimos atingir alguns. Outros passaram por um processo bem mais difícil. Contamos com alunos que não possuem o celular e nem acesso à

internet, por residirem em localidades na zona rural que ainda não são atendidos pela rede. É o caso de um de nossos alunos surdos.

3.2. Nova Política Educacional de Educação Especial

Na realidade escolar brasileira, já discutida no capítulo 2, a Educação Especial passou por transformações significativas visando incluir cada vez mais o aluno com deficiência e possibilitar um ensino de qualidade para todos, sem distinção.

Em setembro de 2020, foi publicado um decreto que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Essa Política Nacional de Educação Especial vem sofrendo duras críticas por ser considerada um retrocesso no processo de inclusão na educação brasileira. Ao observamos o decreto vemos muito do que fazemos no ambiente escolar e situações que já haviam sido superadas como salas exclusivas para surdos, por exemplo.

Alguns artigos são contemplados com a escola que temos, outros não têm como serem implantados com a situação educacional que possuímos, desde falta de espaço, recursos humanos e materiais. Ao longo de anos, a situação do surdo vem mudando na educação brasileira e percebemos uma necessidade quase de segregação por parte dessa proposta. Talvez em salas exclusivas para surdos o desenvolvimento da Libras seja bem mais efetivo, no entanto, a interação com ouvintes e o ensino ofertado a todos de modo igualitário será diferente.

Percebemos, com essa decreto a riqueza que esse momento trás para análise e reafirmação de práticas. Esse documento não nasceu do nada. Ele nasce da visão de alguns estudiosos que possivelmente acreditam em novos ou antigos caminhos para a organização educacional da pessoa com deficiência. Faz-se necessário uma análise, mesmo que superficial de como essas práticas podem vir a possibilitar um retrocesso significativo para o processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

São consideradas disposições gerais do Decreto N° 10.502, de 30 de setembro de 2020

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

I - educação especial - modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

II - educação bilíngue de surdos - modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua;

III - política educacional equitativa - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias e diferenciadas para que todos tenham oportunidades iguais e alcancem os seus melhores resultados, de modo a valorizar ao máximo cada potencialidade, e eliminar ou minimizar as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva do educando na sociedade;

IV - política educacional inclusiva - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias para desenvolver, facilitar o desenvolvimento, supervisionar a efetividade e reorientar, sempre que necessário, as estratégias, os procedimentos, as ações, os recursos e os serviços que promovem a inclusão social, intelectual, profissional, política e os demais aspectos da vida humana, da cidadania e da cultura, o que envolve não apenas as demandas do educando, mas, igualmente, suas potencialidades, suas habilidades e seus talentos, e resulta em benefício para a sociedade como um todo;

V - política de educação com aprendizado ao longo da vida - conjunto de medidas planejadas e implementadas para garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado ao longo da existência do educando, com a percepção de que a educação não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, formais ou informais, planejados ou casuais, em um processo ininterrupto;

VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;

VII - classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade;

VIII - escolas bilíngues de surdos - instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos, que optam

pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação;

IX - classes bilíngues de surdos - classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua;

X - escolas regulares inclusivas - instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos; e

XI - planos de desenvolvimento individual e escolar - instrumentos de planejamento e de organização de ações, cuja elaboração, acompanhamento e avaliação envolvam a escola, a família, os profissionais do serviço de atendimento educacional especializado, e que possam contar com outros profissionais que atendam educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Como já citado anteriormente, se analisarmos, mesmo de forma superficial esse decreto, encontramos situações difíceis de ocorrerem nas escolas de ensino regular. Basta observarmos que um aluno de Ensino Médio tem aproximadamente 14 disciplinas, tendo por base o ensino Integral de Pernambuco, nos perguntamos: Como seriam as aulas na educação bilíngue de surdos nesse contexto?

A política educacional equitativa e inclusiva, além dos planos de ensino individualizados são praticados diariamente nas escolas e é perceptível que os alunos surdos são tão “bons” quanto os ouvintes e que a educação inclusiva, mesmo com as dificuldades que encontramos, proporciona aos alunos as mesmas situações para que seu desenvolvimento cognitivo e social aconteça.

Já essa, política de educação com aprendizado ao longo da vida, apresenta-se de forma contraditória ao incentivar a segregação do aluno à espaços exclusivos para surdos. Como então, essa educação com aprendizado para vida aconteceria, se o mundo do surdo não contaria diariamente com a interação proporcionada pela escola? E como seria a interação desse surdo numa sociedade majoritariamente ouvinte sem a convivência?

Se analisarmos o texto, na íntegra veremos a inconsistência e a incoerência de algumas práticas, além da reafirmação de ações que já são efetuadas e que se houvesse um pouco mais de investimentos ou de formação para profissionais os objetivos seriam exitosos.

Seria interessante sim, algumas ações abordadas, como uma maior participação da família nas decisões educacionais, só que para isso a família

teria que assim como os profissionais ter uma formação para discernir os melhores caminhos para educação de seus familiares. Se não cairíamos na ideia de que os deficientes devem ser preservados e protegidos dos outros alunos, portanto, retirados do convívio.

Dentre os objetivos, abordados no Artigo 4º reinteramos a

Art. 4º São objetivos da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - garantir os direitos constitucionais de educação e de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

II - promover ensino de excelência aos educandos da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades de educação, em um sistema educacional equitativo, inclusivo e com aprendizado ao longo da vida, sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito;

III - assegurar o atendimento educacional especializado como diretriz constitucional, para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar;

IV - assegurar aos educandos da educação especial acessibilidade a sistemas de apoio adequados, consideradas as suas singularidades e especificidades;

V - assegurar aos profissionais da educação a formação profissional de orientação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, com vistas à atuação efetiva em espaços comuns ou especializados;

VI - valorizar a educação especial como processo que contribui para a autonomia e o desenvolvimento da pessoa e também para a sua participação efetiva no desenvolvimento da sociedade, no âmbito da cultura, das ciências, das artes e das demais áreas da vida; e

VII - assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação oportunidades de educação e aprendizado ao longo da vida, de modo sustentável e compatível com as diversidades locais e culturais.

Precisamos ainda destacar que a inclusão que temos, nem sempre se configura como inclusão, a escola inclusiva se faz não com conceitos, mais com mudanças e ações de toda a comunidade escolar. E isso requer coragem e disposição, estamos lidando com pessoas com conceitos e preconceitos que precisam aprender a enxergar o outro como igual e isso é um processo que requer tempo, lutas e conquistas.

Infelizmente a fala de Skliar, traduz um pouco do sentimento de quem imagina e tenta viver em um ambiente educacional de inclusão

“Sou daqueles que sentem e pensam a inclusão como um termo que ainda hoje expressa um desejo não cumprido, uma fala, um vazio. Sua reiterada pronuncia não indicaria senão sua ausência de vitalidade, sua inexistência, uma apelação às vezes desesperada a uma presença fantasmagórica. Nas práticas educativas mais centradas na busca de experiências e da linguagem narrativa, “inclusão” é uma palavra que sobra, que não precisa ser enunciada: a relação – assim como as práticas – está presente ou não está, existe ou não existe.” (2019, p. 36)

Muitos profissionais ainda resistem à ideia de inclusão, muitos nem enxergam essa necessidade, o que podemos considerar como uma atitude pior que a resistência. Muitas práticas escolares ainda são pensadas para atender o público ouvinte e os alunos surdos, antes da construção de sua identidade, só podem contar com as vozes que os enxergam. Quando ele se percebe sujeito de sua própria história ele mesmo acaba por reivindicar. Como já dissemos anteriormente, esse processo requer tempo e nesse caso uma identidade.

4. INTERVENÇÃO – Uso da Libras na identificação dos filósofos

4.1. Metodologia

A metodologia do presente trabalho consiste numa pesquisa participante que nasce de um processo coletivo vivenciado diariamente em busca de uma educação de qualidade e inclusiva. O espaço para esse desenvolvimento é a escola e os personagens são tanto a equipe docente quanto parte do corpo discente, além da comunidade surda que interage com os professores e alunos da Erem Carlos Pena Filho. Teremos como base o Ensino Médio Integral, sua proposta curricular e as dificuldades encontradas pela comunidade surda para seu processo de aquisição do conhecimento.

A Erem Carlos Pena Filho está situada no município de Salgueiro-PE e conta com uma educação voltada para a inclusão desde a década de 1990, quando ainda era de Ensino Regular e contava com o curso de Normal Médio. Além da escola funcionar nas modalidades de Ensino Fundamental I e II.

Essa pesquisa participante nasce da prática e da inquietação de ministrar aulas de Filosofia em uma sala inclusiva e contar com alunos surdos e intérpretes de Libras que precisam rapidamente, acompanhar o ritmo da fala do professor e usar não somente a Língua de Sinais mas fazerem uso, também do alfabeto manual para identificar filósofos e termos abordados nas aulas.

A observação da dificuldade do conhecimento ou existência de sinais levaram a discussões, pesquisas e ideias que culminaram com o desenvolvimento desse trabalho.

Através de discussões percebemos que muitos sinais de filósofos não faziam parte de nosso cotidiano no uso da Libras e que o trabalho do interprete e a identificação por parte do aluno ficava por vezes prejudicada.

Começamos, então, um trabalho de pesquisa interna que visava identificar os problemas e elencar os mais urgentes. Essa identificação ganhou lugar de destaque nessas discussões. Seria então o primeiro passo, de muitos, para trilhar nas aulas de Filosofia.

Partimos então, de uma situação conhecida, vivenciada diariamente e que incomodava. Esse ponto de partida foi discutido e apontado como primordial. E a partir daí iniciamos um processo de identificação de sinais, buscas, pesquisas e o mais importante, interesse da comunidade envolvida com o processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos.

Diariamente, passamos a discutir o uso e a escolha de sinais, além de dividirmos o uso e o aprendizado por encontrarmos sinais existentes e que não tínhamos conhecimento, ou não tínhamos ainda desenvolvido o desejo de conhecê-los.

Em todo o momento da pesquisa os envolvidos demonstraram interesse em participar e mudar a realidade encontrada em nossas salas de aula. A intervenção nasce da observação de nossas necessidades e de nossos alunos.

A proposta inicial de uma cartilha escrita atenderia a uma clientela que identificamos como prioritária por não contarem com recursos tecnológicos como o celular. Daí nos deparamos com a necessidade de uso de tecnologias no contexto em que vivemos desde o ano passado, 2020, de uma pandemia que impossibilitou o contato presencial. Como então, atender as nossas demandas?

Optamos, então, pela produção de um material visual, visto nossa necessidade atual de aulas remotas com uso de tecnologia e que possa atender rapidamente nossa demanda e discutimos também a produção da cartilha física que possa, futuramente, acompanhar o aluno surdo, o interprete de Libras, o professor instrutor e o professor de Filosofia.

A intervenção desse trabalho desenvolveu alguns passos buscando culminar nos momentos que direcionaram o desfecho parcial dessa pesquisa desta pesquisa. Parcial porque o trabalho para buscar, identificar, comparar ou mesmo criar sinais continua sendo um processo cotidiano desenvolvido por um grupo de profissionais ouvintes e da comunidade surda, não só da Erem Carlos Pena Filho, mas de todos os espaços que priorizam a educação de qualidade par todos.

Os passos desenvolvidos foram:

1. Conversas que visavam o levantamento dos sinais dos filósofos da Proposta Curricular de Pernambuco pelas interpretes, professora da sala de AEE e professora instrutora de Libras;
2. Discussões sobre as dificuldades dos profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos;
3. Conversa com os alunos surdos sobre a dificuldade de acompanhamento de determinadas aulas que não possuem ou que tem sinais desconhecidos por eles e pela equipe docente;
4. Uso de questionário para marcação de sinais conhecidos;
5. Discussão sobre o levantamento desses dados;
6. Busca por sinais que correspondessem a necessidade dos alunos e profissionais da educação
7. Socialização e discussões sobre uso ou não de determinados sinais.

Essa pesquisa, como já destacado anteriormente, foi baseada na pesquisa participante, desde a discussão sobre o que poderíamos fazer a fim de contribuir para o ensino aprendizagem de Filosofia até as decisões finais do uso de sinais e da apresentação de novos sinais – já existentes, mas que não conhecíamos aos nossos alunos surdos.

4.2. - Intervenção

A intervenção ocorreu em momentos distintos, já que optamos por socializar os sinais, a medida que os encontrávamos, e já poderíamos fazer esse sinal conhecido para outros profissionais da equipe docente e para nossos alunos surdos. Não víamos a necessidade de guardar o conhecimento para um momento determinado, mas viabilizar a compreensão do conhecimento nas aulas de Filosofia. Para sintetizar nosso trabalho optamos por descreve-lo em algumas etapas:

4.2.1. 1º Momento: Levantamento dos sinais conhecidos pela comunidade surda da Erem Carlos Pena Filho, Salgueiro-PE, referentes aos filósofos elencados na Proposta Curricular de Filosofia

Realizado na Sala de AEE da Erem Carlos Pena Filho, esse momento contou com a presença de alunos surdos, do 2ºano do Ensino Médio, professora instrutora de Libras, professora de Filosofia e intérpretes da Língua de Sinais. Iniciamos com uma conversa informal buscando compreender na junção das falas quais seriam os desafios para compreender e interpretar as aulas de Filosofia. Esbarramos na inexistência ou não conhecimento de sinais em Libras que correspondessem à identificação dos filósofos abordados nas aulas durante o ano anterior, no caso, 2019. Ano que os alunos surdos tinham cursado o 1ºAno do Ensino Médio e tinha se deparado com a seguinte situação.

Tivemos dois meses, o equivalente a 8 aulas de Filosofia para estudarmos os períodos da Filosofia, desde a Filosofia Clássica até a Contemporaneidade. Nesse processo apresentamos os principais filósofos desses períodos e suas principais ideias. Foi relatada, então, a dificuldade do aluno surdo em identificar o filósofo, já que era utilizado na grande maioria das vezes o alfabeto manual durante as aulas. Além do relato dos intérpretes que destacaram o tempo gasto com a datilologia e a fala do professor.

Outra preocupação era que tipo de material de apoio poderia ser ofertado para viabilizar nossos trabalhos e agilizar não só a interpretação, mas também a compreensão e identificação dos alunos. Pensada a Cartilha, como forma de intervenção e material de apoio ofertado aos alunos surdos que ingressassem na escola, já no primeiro ano junto ao livro didático.

O outro momento do nosso encontro foi uma discussão sobre que sinais eram conhecidos para identificar os filósofos que eram apresentados na Proposta Curricular de Pernambuco para o Ensino Integral.

Nos deparamos com um número reduzido de sinais e alguns filósofos com até três sinais. O caso de Sócrates. Optamos então, nesse caso por unificar entre nossa comunidade o sinal mais utilizado por todos e que encontrávamos como referência em manuais de Filosofia. Os outros filósofos que tinham o sinal conhecido eram: Platão, Aristóteles, Santo Agostinho e Marx.

A partir dessa identificação, iniciamos um levantamento no material ofertado na Sala de AEE e constatamos que não éramos atendidos em nossa inquietação. Iniciou-se então uma busca por sinais disponíveis em manuais digitais e entre outros profissionais envolvidos com a Libras.

Como forma de documentação foi assinalado um questionário onde a pergunta era “ Você conhece o sinal desses filósofos?” e apresentávamos a lista de filósofos abordados durante o II Bimestre nas aulas de filosofia e que poderiam também ser citados em outras aulas de outras disciplinas.

O resultado desse questionário individual, foi um pouco mais animador. Com tempo para pensar foram levantadas referências a outros filósofos como: Pitágoras, Parmênides, Descartes, Thomas Hobbes, John Locke, Rousseau e Voltaire.

No caso do sinal correspondente à Descartes, foi relatado que era um sinal de conhecimento de outra interprete que atua em outra escola e que ela havia partilhado. É possível perceber que entre os intérpretes há uma constante comunicação e troca de informações. E identificamos também, que alguns sinais, como o caso de Sócrates era utilizado de forma diferente na mesma escola. O que poderia confundir o aluno.

Utilizamos ainda, para complementar esse levantamento o envio do questionário pela internet para alguns profissionais. Foi nesse período que as escolas do Estado de Pernambuco foram fechadas em decorrência da pandemia de Covid 19 e o nosso trabalho teve que ser reorganizado para o uso de tecnologias, visto a necessidade de comunicação e de distanciamento social.

4.2.2. 2º Momento: Socialização dos sinais conhecidos pela comunidade surda e os profissionais envolvidos no ensino de surdos.

Esse segundo momento foi um pouco mais complicado, com o fechamento das escolas optamos por conversas virtuais e conseguimos partilhar alguns sinais encontrados em outros espaços. As trocas de

experiências ocorreram em momentos isolados onde socializávamos um novo sinal encontrado e o disponibilizávamos a referência para possível consulta. Além das indicações de onde poderíamos encontrar outros sinais, sejam através de Institutos, manuais, aplicativos ou sites de referências para a Libras.

Foi acrescido a nossa pequena lista, os sinais de Maquiavel, Foucault e Kant.

4.2.4 3º Momento: Construção de material de auxílio para as aulas de Filosofia

O material, inicialmente pensado, uma cartilha física, tornou-se inviável para esse momento de Pandemias, os nossos alunos estão assistindo aulas online e o trabalho dos interpretes e o atendimento na sala de AEE também acontecem de forma remota.

Percebemos a necessidade, inicialmente de um material virtual que atenda de forma rápida a nossa demanda. Contamos hoje, com uma realidade de duas alunas que estão iniciando o 1º Ano do Ensino Médio e estão com o ensino remoto.

Essas alunas chegam com o conhecimento prévio adquirido nas series anteriores sem uma base da Filosofia, por ser o primeiro ano dessas alunas com a Filosofia.

ANEXOS

Questionário direcionado à professores, intérpretes e alunos surdos

1. Você conhece o sinal desses filósofos?

- a) Tales de Mileto () sim () não
- b) Anaximandro () sim () não
- c) Anaxímenes () sim () não
- d) Heráclito () sim () não
- e) Pitágoras () sim () não
- f) Parmênides () sim () não
- g) Sócrates () sim () não
- h) Platão () sim () não
- i) Aristóteles () sim () não
- j) Santo Agostinho () sim () não
- k) São Tomás de Aquino () sim () não
- l) Descartes () sim () não
- m) Francis Bacon () sim () não
- n) Erasmo de Roterdã () sim () não
- o) Nicolau Maquiavel () sim () não
- p) Thomas Hobbes () sim () não
- q) John Locke () sim () não
- r) Voltaire () sim () não
- s) Rousseau () sim () não
- t) Immanuel Kant () sim () não
- u) Auguste Comte () sim () não
- v) Karl Marx () sim () não
- w) Friedrich Engels () sim () não
- x) Friedrich Nietzsche () sim () não
- y) Sartre () sim () não
- z) Simone de Beauvoir () sim () não
- aa) Foucault () sim () não
- bb) Hannah Arendt () sim () não

Entrevistada _____

Função _____

Os nomes não serão divulgados, será apenas para organização pessoal.

OBS: As respostas giraram em torno de seis ou sete sinais conhecidos.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, Edgardo. Introdução à Foucault; tradução Beatriz de Almeida Magalhães – 1. ed.; 3. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. 9ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão; 35ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- GESSER, Audrei. O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- GESSER, Audrei. LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2009
- QUADROS, Ronice Müller de. Libras. São Paulo: Parábola, 2019.
- SACKS, Oliver W. Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos: tradução Laura Teixeira Mota. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2010
- SKLIAR, Carlos. A escuta das diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2019
- SKLIAR, Carlos (org). Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013
- VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault & a Educação. 3. ed.; 3. reimp.: Autêntica Editora, 2017.