



Imagens do cotidiano escolar: surdez, educação e o desafio de aprender com a(s) diferença(s)

Images of everyday school life: deafness, education and the challenge of learning the differences

Carmen Sanches Sampaio¹⁷
Aline Gomes da Silva¹⁸
Renata dos Santos Costa¹⁹
Renata Ferreira da Silva²⁰
Ana Paula Venâncio²¹

¹⁷ Pós-doutorada em Educação pela Universidade de Buenos Aires. Professora Associada da Escola de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Coordenadora da Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad). E-mail: carmensanches.unirio@gmail.com.

¹⁸ Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Integrante da Rede Formad. E-mail: aline.unirio@gmail.com.

¹⁹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Intérprete de Libras no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Professora intérprete do Município de Nova Iguaçu (RJ) e tradutora e intérprete do curso bilíngue de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). E-mail: reebenezer@hotmail.com.

²⁰ Graduada em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora de Libras do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). E-mail: renata.silva233@gmail.com.

²¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora alfabetizadora do Colégio de Aplicação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). Integrante da Rede Formad. E-mail: anapaulavenancioafrica@gmail.com.

RESUMO

Este artigo tem como finalidade socializar e trazer para o debate resultados de uma ação investigativa vivenciada no cotidiano de uma escola pública carioca. A pesquisa, já concluída, teve como objetivo investigar o processo de alfabetização experienciado por um grupo formado por crianças (e professora) ouvintes e uma criança (e professora) surda, no sentido de *compreender o compreender* dessas crianças (e professoras), visando construir, com as professoras, uma prática pedagógica que não entenda a diferença como deficiência, incorporando lógicas e saberes de crianças das classes populares ao processo de ensinar/aprender. O que têm a nos dizer as pistas e os sinais presentes nas imagens que buscam registrar essa experiência investigativa?

Palavras-chave:

Educação e surdez. Alfabetização. Diferença. Cotidiano escolar.

RESUMEN

El texto tiene como objetivo socializar y poner en debate los resultados de una acción de investigación desarrollada en el día a día de una escuela pública del Río de Janeiro. El estudio, que ya se ha concluido, ha investigado el proceso de alfabetización experimentada por un grupo de niños (y su maestra) oyentes y una niña (y una maestra) sorda para comprender la comprensión de estos niños (y profesores), intentando construir, con las maestras, una práctica pedagógica que no entienda la diferencia como discapacidad, incorporando distintos conocimientos y saberes de los hijos de las clases trabajadoras en el proceso de enseñanza/aprendizaje. ¿Qué nos dicen las pistas y señales presentes en las imágenes de esta experiencia investigativa?

Pala Clave:

Educación y Sordera. Alfabetización. Diferencia. Cotidiano escolar.

INTRODUÇÃO

Talvez a face mais cruel do racismo na escola seja aquela que esconde a máscara de que na escola não há racismo. Hoje é a máscara do multiculturalismo, da tolerância, que Skliar nos ajuda a atirar no chão: a máscara de instituir como componente do currículo, de forma transversal ou não, a afirmação da tolerância, do respeito ao outro. Mas sabemos que por trás dela está a verdadeira face do racismo; por trás das políticas inclusivas está a discriminação, o outro tomado em sua di-

ferença, da qual nada devemos esperar, a qual devemos, se possível, riscar, apagar.

(GALLO;SOUZA, 2004)

Investigamos,²² no cotidiano de uma escola pública carioca, o processo de alfabetização experienciado por um grupo formado por criança (e professora) ouvintes e uma criança (e professora) surda no sentido de “compreender o compreender” (BATESON, 1998) dessas crianças (e professoras) visando construir com as professoras uma escola que não compreenda a diferença como deficiência, incorporando lógicas e saberes das crianças de classes populares ao processo de *ensinar-aprender*. Acompanhamos a mesma turma desde a classe de alfabetização (embora a cada ano novos alunos e alunas tenham se incorporado ao grupo inicial). Em 2007, as crianças cursavam o 4º ano de escolaridade (correspondendo a 3ª série do Ensino Fundamental quando organizado em oito anos).

Foi muito instigante, provocador e um grande aprendizado a tentativa cotidiana de lidar com a surdez como diferença, rompendo com uma concepção, ainda hegemônica, de localizar a surdez dentro de discursos e práticas vinculadas à deficiência. Não queríamos produzir e reproduzir uma visão colonialista sobre a surdez, desenvolvendo a ideia da supremacia do ouvinte. Investimos em uma “política linguística não assimilatória” (SOUZA,1998), cuidando para que

²² Trata-se da pesquisa realizada entre 2004 e 2009, *A formação da professora alfabetizadora no exercício da docência e a construção cotidiana de uma escola inclusiva e democrática*. Essa ação investigativa contou com a participação de duas alunas bolsistas de iniciação científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

cada uma das línguas — o português (oral e escrito) e a língua de sinais — não tenha papel de maior prestígio social que a outra.

Com as fotografias/imagens, produzidas no processo investigativo, buscamos com este artigo socializar (e trazer para o debate) a pesquisa que desenvolvemos. Pesquisar o cotidiano escolar também por meio de fotografias/imagens produzidas nos acontecimentos experienciados com os “praticantes” (CERTEAU, 1996) desse cotidiano é vivenciar possibilidades metodológicas de investigar a história da escola “captada” e registrada pelas imagens.

Pistas e sinais (GINZBURG, 1989) presentes nas imagens — parte do *corpus* da pesquisa — são constitutivos das redes de sentidos possíveis de serem tecidas a partir das leituras realizadas por diferentes sujeitos (pesquisadores, alunos e alunas, professoras, professores e profissionais da escola, pais e responsáveis. O que dizem e/ou não dizem as fotografias/imagens que buscam registrar essa experiência investigativa?

Sabemos que:

as fotografias são portadoras de informações, resgatam lembranças, geram memórias, criam possibilidades narrativas; logo não são objetos neutros ou sem historicidade. Estão marcadas por quem as produziu, pelo contexto recortado, pelos retratados, mas também por quem as observa, produzindo outros/novos sentidos para sua existência (MOTA; PACHECO, 2005, p. 7).

COTIDIANO E IMAGENS: OPÇÃO METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO

Pesquisar o cotidiano escolar com os diferentes sujeitos que dele participam e o constroem cotidianamente. Cotidiano compreendido como *espaço-tempo* de complexidade, multiplicidade, incerteza e possibilidades, ao contrário do modo como aprendemos a compreendê-lo: definido por ordem, regularidade, previsibilidade e repetição. Como registrar esse cotidiano? Tarefa (im)possível? Nilda Alves, ao discutir essa questão, nos fala:

[...] como pesquisadora do cotidiano, fui aprendendo que este nos indica possibilidades que escapam e não são vistas em um determinado momento. Precisamos, assim, guardar com carinho tudo o que vamos entendendo ou criando, mesmo que pareça não ser importante, em determinado momento (ALVES, 1998, p.10).

Optar pela fotografia (e pelas imagens produzidas) é, para nós, a opção por uma ação metodológica geradora de possibilidades de diálogo(s) com o cotidiano investigado. Uma possibilidade a mais de registro, além de anotações no caderno de campo, filmagens, textos produzidos pelas crianças e professoras e transcrições de entrevistas e conversas realizadas. Tendo as fotografias como “dados” da pesquisa, os quais não nos levam a uma ação pesquisadora seletiva e classificatória dos sujeitos, das práticas pedagógicas, dos aprendizados, enfim, dos acontecimentos experienciados no cotidiano escolar. Isso nos permitiu colocar sob suspeição crenças e concepções naturalizadas como “verdades”, duvidar do já conhecido, se abrir para outros conhecimentos e possibilidades de ler a “realidade” investigada/fotografada.

É importante não esquecer o modo como aprendemos a compreender a realidade: de uma forma linear, harmônica e *a-histórica*. As formas simplificadoras de compreensão do real, ao valorizarem a ordem, entendida como harmonia, constância e invariância, em detrimento e oposição à desordem, tentam desconsiderar e eliminar as irregularidades, os imprevistos, as incertezas e as possibilidades que sobrevenham no curso da ação pesquisadora. Tentam, além disso, nos fazer ver e, portanto, compreender a realidade como se ela [a realidade] tivesse uma existência independente de nossas formas de pensar, atuar, enunciar, descrever e conhecer (SAMPAIO, 2008). Bachelard (1996) alerta desde a década de 1940 que o simples não existe, apenas existem simplificações.

Na pesquisa do cotidiano é necessário recorrer a outros paradigmas teórico-epistemológicos que possam ajudar a abandonar formas preestabelecidas e “legitimadas” de ler (e de compreender) o “real”. Real aqui compreendido como possível de ser construído, desconstruído, interrogado e questionado. Procuramos (às vezes ainda não conseguimos) fugir de uma concepção de real/realidade autoevidente, natural e dada *a priori*.

[...] realidade não é uma coisa — uma situação, uma condição, um estado — que possa ser vista, analisada, investigada “no que realmente” é; [...] as questões feitas àquilo que chamamos de “realidade” são constituídas pela(s) perspectiva(s) teórica(s) de onde olhamos e pensamos esta mesma realidade (CORAZZA, 1996, p. 115).

Na experiência da pesquisa no e com o cotidiano, um aprendizado provocador de mudanças no(s) modo(s) de pensar e praticar a ação investigativa é a “realidade” extremamente complexa, e a cada

nova leitura/interpretação realizada mais e mais (e mais) complexa, múltipla e mutante ela se mostra. Quantas vezes nos surpreendemos com as “novas” leituras do registrado há algum tempo no caderno de campo? Uma pergunta (inicialmente não percebida) registrada ao lado das anotações que, muitas vezes, nos levam a interpretações outras do que já foi lido? Um comentário, nos momentos de discussão coletiva, sobre o compartilhado no cotidiano da escola; uma informação antes não conhecida, trazida pela mãe ou pela própria criança, que altera o modo como vínhamos compreendendo o processo de aprendizagem experienciado por aquele aluno; um registro realizado por uma colega ou professora da turma sobre a *mesma* situação vivenciada a partir de outro ponto de vista que provoca o antes ainda não pensado; um olhar que percebe um detalhe antes não percebido na imagem fotográfica de uma criança lendo ou escrevendo ajudando o colega, pensando sobre algo ou ensinando para a nova colega o alfabeto manual em língua de sinais; a emoção das crianças quando se “acham” nas fotografias presentes na capa do caderno de campo ou no arquivo do computador, tantas vezes socializado com alunos, alunas, pais e responsáveis...

Afinal de contas, o que nos dizem ou podem nos dizer ou não os “dados”? Como lidar com eles? Como lidar com “dados” que ora nos sinalizam determinada compreensão da realidade e, em outros momentos, sinalizam o contrário, ou sinalizam “isso e aquilo”?

Acreditamos que o “paradigma indiciário” (GINZBURG, 1989), por se basear na semiótica, é o mais adequado para que a pesquisa no cotidiano possa explorar os discursos da prática, visto que

reconhece o imediatamente observável e o próprio olhar como uma construção sócio-histórica. As leituras realizadas a partir de indícios, sinais e, muitas vezes, elementos insignificantes presentes nas fotografias/imagens são as leituras possíveis.

É impossível abolir a subjetividade, tão perseguida e “eliminada” do processo investigativo pela ciência da modernidade, pois a presença e a interpretação do observador/pesquisador nessa tessitura vai se revelando como constitutiva nos fios da metodologia da pesquisa no e com o cotidiano. Sabemos que todo conhecimento é relativo, parcial e provisório. As interpretações dos “dados” estão articuladas ao contexto, às informações que possuo. Como fazer afirmações categóricas sobre o observado nas fotografias? O que consigo ver e compreender? O que não consigo? Quais os sentidos possíveis de serem tecidos e compartilhados? O que as fotografias revelam? O que ocultam? O que pretendem “mostrar”? O que é eleito como foco? E como segundo plano? Quem as tirou, o pesquisador, as crianças, as professoras, as alunas bolsistas? Onde e quando foram tiradas?

[...] a fotografia adquire, metodologicamente, um papel de significativa relevância, uma vez que, de forma visível, apresenta-se como fragmento recortado de uma realidade sempre mais ampla. Mesmo como fragmento, é, em si, uma totalidade. Tudo está na foto. A foto é aquilo que é. Ao mesmo tempo, nem tudo está lá, nem tudo é o que nos mostra. É próprio da fotografia constituir-se na intermitente tensão entre o que é singular — aquilo que aparece na fotografia — e o todo mais amplo a que se abre, ou seja, tudo aquilo que, não explicitado na imagem, a partir dela, podemos inferir [...] (RIBES, 2005, p. 42).

Trabalhar com fotografias/imagens do cotidiano investigado, assumindo a singularidade em vez da universalidade dos dados, é o

que perseguimos. As fotografias produzidas (e destacadas) pelo grupo de pesquisa fazem parte de histórias que não têm início e também não terminam no momento em que foram produzidas. O(s) significado(s) se configura(m) na relação com determinado contexto. Esse contexto interage com outros(s) contexto(s), (re)significando-se mutuamente. Trata-se de uma (inter)relação complexa entre parte e todo. Reinaldo Fleuri, ao se indagar, indaga-nos:

Como então superar as explicações lineares e desenvolver a compreensão dinâmica dos fenômenos que vai da parte ao todo e do todo à parte? E como superar a forma linear de explicação de causa e efeito, quando, nos fenômenos biológicos e sociais, os efeitos retroagem na causa, os produtos são necessários pressupostos para o seu próprio processo de produção? (FLEURI, 1998, p. 105).

DE ONDE FALAMOS, PENSAMOS E PRATICAMOS A AÇÃO INVESTIGATIVA

Achamos necessário recuperar algumas questões que, para nós, foram provocativas e são norteadoras da nossa ação pesquisadora: como pensar uma escola que, de fato, reconheça as singularidades linguísticas e culturais desses alunos (e alunas) e professoras? Como reconhecer politicamente a surdez como diferença e, portanto, como identidade? É possível compreender e lidar com a diferença, no cotidiano escolar, no sentido de praticar ações pedagógicas que não invistam em nomeação, discriminação, seleção, domesticação e controle do outro/do diferente (SKLIAR, 2003)? É possível pensar (e

praticar) uma educação, uma escola cuja *mesmidade não proíba a diferença do outro?*

A pesquisa, uma *investigação-formação*, teve como compromisso contribuir para que a professora alfabetizadora possa ir se tornando cada vez mais pesquisadora da própria prática, investindo na construção de um currículo escolar que *mude o foco de um pressuposto de semelhança para o reconhecimento da diferença* (BURBULES, 2003) e que não seja marcado pelo fracasso e pela exclusão cotidiana de um número significativo de alunos e alunas das classes populares.

As fotografias produzidas no cotidiano da escola durante o processo investigativo são pensadas no diálogo com essas questões e nossos modos de estar e intervir na “realidade” investigada (e no mundo). Conforme já explicitado, a postura de um pesquisador neutro, que faz opções e leituras objetivas, inexistente.

Sabemos que a construção diária de uma escola mais solidária e democrática, mediante valores como o individualismo e a competição, tão caros à sociedade atual, é difícil e precisa ser alimentada pela valorização de ações minúsculas, presentes no cotidiano e muitas vezes, menosprezadas. Em uma escola que, hegemonicamente, ainda compreende a(s) diferença(s), constitutiva(s) de toda sala de aula, como motivo para discriminar e selecionar os alunos e professores, contrariando o discurso defendido nos diversos *espaços-tempos* escolares não é nada fácil pensar e praticar ações comprometidas com outra pedagogia, nomeada por Carlos Skliar de *Pedagogia do acontecimento*.

Uma pedagogia que acabe de uma vez com aqueles dois princípios da pedagogia de sempre (está mal ser o que se está sendo; está bem ser o que nunca se poderá ser) e que supunha outros dois princípios radicalmente outros: não está mal ser o que se é e não está mal ser além daquilo que já se é/ou está sendo, ser outras coisas (SKLIAR, 2003, p. 209).

Mas, como pensar e praticar outra educação? Outra prática pedagógica sem assumir uma postura, para muitos, ainda subversiva? O que vivenciamos no dia a dia da sala de aula causa, muitas vezes, estranheza. Como aprovar alunos que chegam ao final da 1ª série sem saber ler e escrever²³? Como trabalhar os conteúdos da 2ª série com esses alunos? Por que manter junto o mesmo grupo de crianças e com a mesma professora por mais de dois anos seguidos? Professora surda ensinando crianças ouvintes? Como é possível? A professora surda não deve trabalhar apenas com a criança surda? A professora surda tem o que “dizer” nos conselhos de classe? A aluna surda não “lê” os lábios? Não entende o que falam as crianças e professoras? Se a professora surda faz “leitura” labial, por que a necessidade de intérprete nas reuniões pedagógicas e na sala de aula? Como acontece o trabalho com crianças que participam do processo avaliativo decidindo a nota final, a sua e a dos colegas?

São muitas perguntas que no dia a dia da escola dão pistas, sinalizam sobre modos (aprendidos) de compreender o processo ensi-

²³ A escola investigada, pertencente à rede FAETEC (Fundação de Apoio às Escolas Técnicas) do Rio de Janeiro é organizada em séries e prevê a reprovação a partir do 2º ano de escolaridade do Ensino Fundamental (antiga 1ª série).

no-aprendizagem, a infância, a leitura, a escrita, o conhecimento, a produção do conhecimento, a nossa relação com o(s) outro(s), a questão da alteridade e o currículo praticado cotidianamente por “sujeitos encarnados” (NAJMANOVICH, 2001), sujeitos de razão e emoção.

COTIDIANO E ACONTECIMENTOS NARRADOS ATRAVÉS DAS IMAGENS

Foi comum presenciarmos nas diferentes reuniões pedagógicas cenas como a registrada na Figura 1.



Figura 1. Atividade na sala de aula

A interrogação da posição, muitas vezes, ocupada pela própria professora surda e a aluna bolsista, que atuava como intérprete, se fez necessária para que (re)pensassem o que “naturalmente” terminava

por acontecer. Por que ficavam fora da roda? Por que as professoras ouvintes agiam parecendo não se preocupar com a presença da professora surda? Voltemos à epígrafe deste artigo: “[...] o outro tomado em sua diferença, da qual nada devemos esperar, a qual devemos, se possível, riscar, apagar?”

Do nosso ponto de vista, foi um grande aprendizado para a escola a existência de uma professora surda em seu cotidiano. Professora que chega para trabalhar com a aluna surda que, na época, meados de 2005, cursando a 1ª série do Ensino Fundamental, ainda não utilizava a Língua Brasileira de Sinais e não se compreendia como surda.²⁴ Instigadas por Regina de Souza (1998) nos desafiávamos a:

- Não subordinar todo o objetivo escolar à aquisição da língua oral, da escrita e/ou a produtos culturais engendrados exclusivamente pelas comunidades ouvintes.
- Não atribuir tratamento inferiorizado aos profissionais surdos, interditando-lhes a participação em tomadas de decisões na escola.
- Não atrelar o ensino da escrita à aquisição da oralidade.
- Não desvalorizar as narrativas produzidas em sinais pela aluna surda, como se fossem textos menores ou sem importância quando comparados com os escritos. Agindo assim, estaríamos negando à aluna (surda) o direito de se constituir leitora e escritora em sua língua.

²⁴ Vide artigo: SAMPAIO, Carmen Sanches. A presença de uma aluna surda em uma turma de ouvintes — possibilidade de (re)pensar a mesmidade e a diferença no cotidiano escolar. *Inclusão — Revista da Educação Especial, Secretaria de Educação Especial, MEC*, ano 2, n.3, dez. 2006.

Regina de Souza nos alertava ser bastante comum uma arquitetura aparentemente bilíngue que termina por reproduzir a mesma lógica corretiva transformando o bilinguismo em mais um modismo pedagógico, mantendo, portanto, o monolinguismo em português. Logo no início, as investigações sinalizavam a necessidade da presença da professora surda com a presença das alunas bolsistas (usuárias da Libras). A presença de uma ou outra não era suficiente para que pensássemos e experienciássemos uma “educação bilíngue e culturalmente aditiva” (QUADROS, 2005). Foi preciso o investimento cotidiano no uso das duas línguas — o português e a língua de sinais em sala de aula; línguas com modalidades diferentes — uma visual-espacial e a outra, oral-auditiva — que precisam ser experienciadas e praticadas pelas crianças, professoras e pesquisadoras. O aprendizado acontecia nas “aulas de Libras” ministradas diariamente pela professora surda Renata Ferreira,²⁵ pois, como chamam nossa atenção Souza e Gallo,

A língua, a linguagem, nosso linguajar cotidiano. A linguagem é espaço de diferença. Mas também pode ser o **material** pelo qual construímos pontes que nos possibilitam estar com o outro. Pontes entre o mesmo e o outro; que mantêm o outro, sem devorá-lo com nossas próprias palavras; que permitem o (re)encontro na diferença (GALLO; SOUZA, 2004, p. 26).

Durante o processo investigativo passamos também a convidar outros sujeitos surdos para nos visitar e conversar com as crian-

²⁵ Uma ação política e pedagógica sugerida por Regina de Souza em um dos nossos encontros do GES na UNICAMP.

ças, e começamos a visitar outros espaços/escolas frequentados por alunos surdos. Vivenciamos na prática o ressaltado por Quadros (2005, p. 34): “para além da questão da língua, portanto, o bilinguismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais.”



Figura 2: Primeira visita: alegria, encantamento e surpresa.

Aos poucos, crianças (ouvintes e surda) e professoras (ouvinte e surda) passaram a interagir utilizando também a Língua Brasileira de Sinais (Libras).



Figura 3: Libras em sala de aula

É importante destacar o que essa imagem nos revela para além da “intenção” da fotografia: a alegria contagiante de Mateus (a criança de camisa verde). A apropriação recente da linguagem escrita vivenciada por ele o tornou mais alegre, mais confiante, mais participante, mais solidário com os colegas. Essa mudança é evidente para

quem acompanhava o processo de aprendizagem do Mateus. No segundo plano, uma criança que passa atrás das meninas conversando em Libras se destaca e chama atenção, se misturando e alterando as fronteiras entre o foco e o segundo plano da fotografia, entre figura e fundo.

É necessário dizer que as fotografias deste artigo foram produzidas no cotidiano, sem preparação e/ou combinação prévias. A máquina, sempre presente, como o caderno de campo, é parte do olhar pesquisador que, nesse processo, procura através das imagens “captadas” registrar *saberes-fazer* dos sujeitos pesquisados, assumidos como coautores do conhecimento produzido com a pesquisa (FERRAÇO, 2005).

Como Mateus, a alegria da aluna surda por ter se alfabetizado em Libras é também evidente. Caroline estava se apropriando do português (escrito). O desafio era garantir esse aprendizado mediado pelo sentido e significado afastando-nos de um ensino que tem a repetição e a memorização como eixo do *ensino-aprendizagem*. Mateus e Sara, alunos que ao final do 2º ano ainda não liam e escreviam, utilizavam a linguagem escrita para dizer o que pensavam, sentiam e compreendiam, e não o dito por outros através da escrita. Estavam então alfabetizados. Eles precisavam ampliar os conhecimentos sobre a linguagem escrita? Sim, precisavam. Mas não eram eles, apenas, que necessitavam vivenciar experiências de leitura e escrita e pensar sobre o que liam e escreviam. Esse processo necessitava ser vivenciado por toda a turma, mesmo que de modos diferentes. O que leem e escrevem as crianças no coti-

ano da sala de aula? O que dizem as fotografias/imagens sobre esse processo?

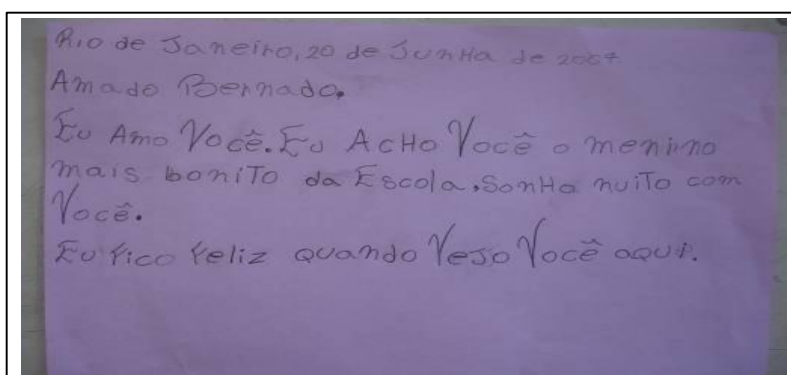
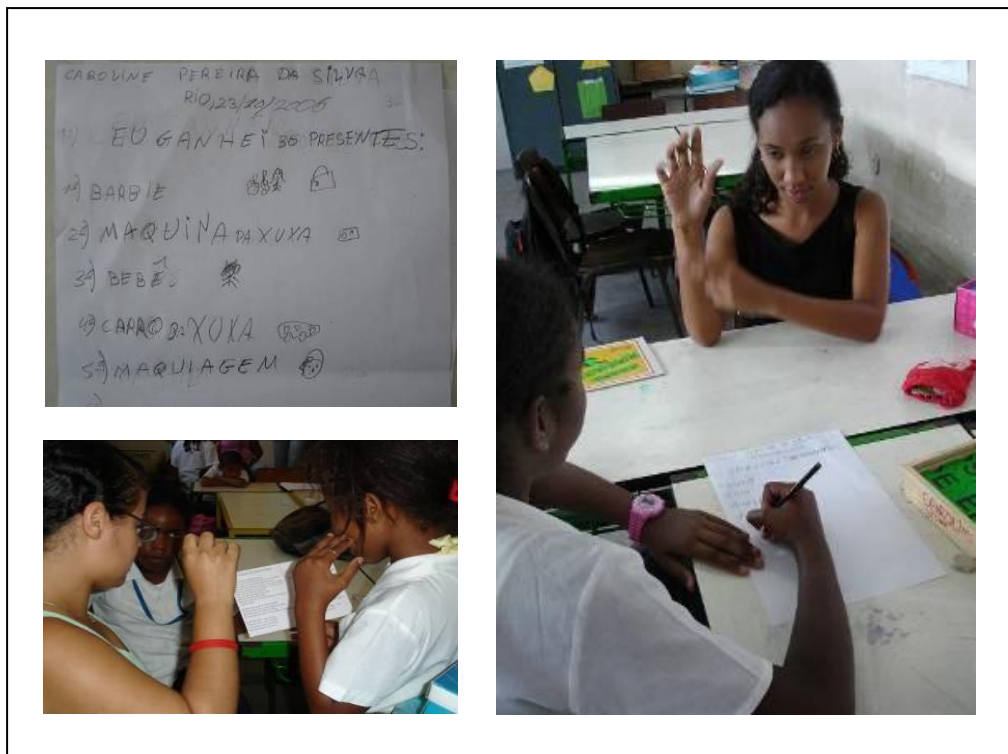


Figura 4 e 5: Atividade cotidiana: produção de textos

Com maior ou menor autonomia,²⁶ as crianças participavam das atividades propostas pelas professoras, por elas e/ou por todo o grupo. Todas as crianças da turma participaram. As crianças, ajudadas pela professora e/ou pelas próprias crianças, realizavam as atividades que, no momento, ainda não conseguem fazer sem ajuda.

A ajuda, para essa turma, foi compreendida como constitutiva do processo de *ensinar-aprender*. Todos podiam ajudar e ser ajudado. Todos ensinavam e aprendiam. Um aprendizado que acontecia de modo (com)partilhado com o(s) outros(s), revelando modos de pensar e praticar uma educação comprometida, como nos alerta Boaventura de Sousa Santos (2000), com um saber que incluía ao invés de excluir; que emancipava ao invés de tutelar; e que contribuía efetivamente para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com alunos de classes populares, os que historicamente têm fracassado no cotidiano escolar, principalmente em suas tentativas de aprender a ler e a escrever. Apesar dessa postura epistemológica e política, conflitos são enfrentados cotidianamente, principalmente pelos novos alunos e alunas que ingressam na turma. Algumas dessas crianças (alguns repetentes) chegavam à turma rejeitando ajuda. Quem se vê como o não capaz, o que não consegue realizar as atividades (e, muitas vezes, sozinhos ainda não conseguem), entende que não fazer sozinho significa ser menos capaz. Aprenderam na escola (e fora dela) a pensar assim.

²⁶ O conceito de autonomia é relativo e relacional e não substancial como aprendemos a compreendê-lo. O pensamento complexo nos ensina que não se pode conceber “autonomia sem dependência” (MORIN, 1995). Logo, as noções de *autonomia* e *dependência* podem ser concebidas em interação e associação, e não mais em exclusão.

É preciso insistir (e não desistir) na prática diária de uma ação pedagógica que não utilize a(s) diferença(s) para selecionar e discriminar. Em um *tempo-espço* complexo como o cotidiano escolar, a “mesmidade” da escola proíbe e não proíbe a diferença. É preciso lembrar sempre e com insistência:

Se o processo educativo tem sido o de colocar na norma, o de ensinar o já sabido, de centrar-se no mestre como aquele que tudo sabe, podemos apostar também numa (des)educação: desfazer a norma, singularizar, diferir, ensinar o ainda não pensado, mesmo o impensável [...] (GALLO; SOUZA, 2004, p.19).



Figura 6: Ler com ajuda: prática diária nesta sala de aula

Na pesquisa com o cotidiano “a realidade apenas se insinua, não se entrega. Mas é assim mesmo que, na perspectiva da sociologia do cotidiano, ela tem de ser imaginada, descoberta, construída” (PAIS, 2003, p. 27). Descoberta e construída nas ações rotineiras e comuns que no dia a dia da sala de aula acontecem. Quando aparen-

temente nada parece acontecer, no final da aula, depois que a professora verificou se as crianças haviam escrito na agenda o bilhete ditado por ela, deparamos com o texto escrito pelo aluno na Figura 7a.

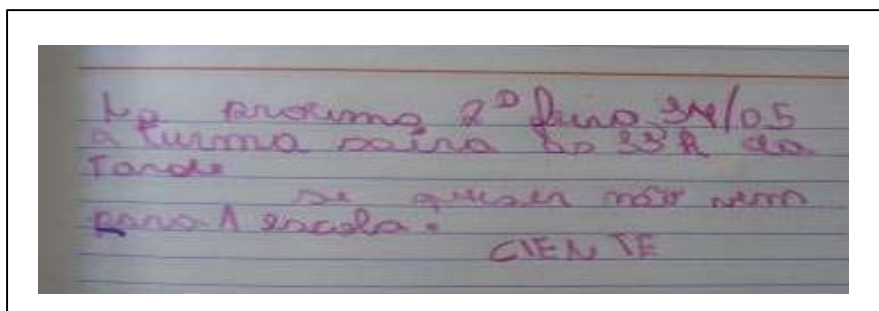


Figura 7a: Frase do aluno

Algumas indagações surgiram: O que pode ser pensado, falado e escrito no cotidiano escolar? As crianças podem falar o que pensam? Podem escrever o que falam? O que é permitido, o que é negado, por quê? Quais as negociações possíveis?

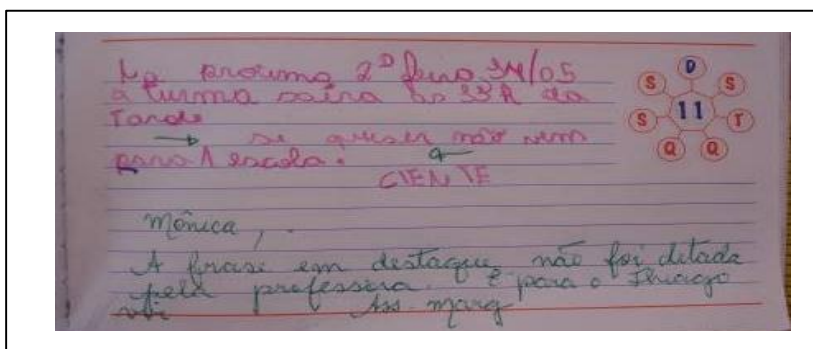


Figura 7b: Reação da professora

O modo como a professora conversou com o aluno e negociou a resolução do impasse criado pela frase que escreveu (com lápis de

cor, o que dificultou apagar o que havia escrito), as fotografias não revelam (Figura 7b).

Essas figuras não revelam, também, os conflitos, variados e intensos, enfrentados com o afastamento por licença-maternidade da professora Ana Paula (em abril de 2007); o término do contrato, em dezembro de 2006, da professora surda que finalmente assinou um novo contrato em julho de 2007, um semestre após o início do ano letivo; e a falta de uma professora (ouvinte) que assumisse a turma durante todo o 1º semestre de 2007. Mas essas questões puxam outras imagens, outras narrativas e, quem sabe, outros textos?

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. *Trajatórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- BACHELARD, G. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BATESON, G. *Pasos hacia una ecología da mente*. Argentina: Lohlé-Lumen, 1998.
- BURBULES, N.C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, R.L.; MOREIRA, A.F. (Orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. 2ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1996.
- CORAZZA, S. Labirintos da pesquisa diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares da pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- FERRAÇO, C.E. (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005.
- FLEURI, R.M. Educação popular e complexidade. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Educação popular hoje*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- GALLO, S.; SOUZA, R. (Orgs.). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas (SP): Alínea, 2004.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- MOTA; PACHECO, D.C. (Orgs.). *Escolas em imagens*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- NAJMANOVICH, D. *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- PAIS, J.M. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.
- QUADROS, R.M. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- RIBES, R. Economia de retratos. In: MOTA; PACHECO, D.C. (Orgs.). *Escolas em imagens*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SAMPAIO, C.S. *Aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali...* Rio de Janeiro: WAK, 2008.

SANTOS, B.S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.* São Paulo: Cortez, 2000.

SKLIAR, C. *Pedagogia (im)provável da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, R.M. *Que palavra que te falta? Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.