



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Luma Balbi de Figueiredo e Cordeiro


**Cartografando gestos escolares de surdos em Rio Bonito: entre o Maior e o
menor da educação**

São Gonçalo

2015

Luma Balbi de Figueiredo e Cordeiro

**Cartografando gestos escolares de surdos em Rio Bonito: entre o Maior e o menor da
educação**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, Direitos e Desigualdades.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Anelice Astrid Ribetto

São Gonçalo

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

C794 Cordeiro, Luma Balbi de Figueiredo e.
Cartografando gestos escolares de surdos em Rio Bonito: entre o Maior e o
menor da educação / Luma Balbi de Figueiredo e Cordeiro. – 2015.
113f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Anelice Astrid Ribetto.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Surdos – Educação – Teses. 2. Educação inclusiva – Teses.
I. Ribetto, Anelice Astrid. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 376.33

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Luma Balbi de Figueiredo e Cordeiro

**Cartografando gestos escolares de surdos em Rio Bonito: entre o Maior e o menor da
educação**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, Direitos e Desigualdades.

Aprovada em 11 de março de 2015.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Nome completo (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^ª. Dra. Rosimeri Dias de Oliveira

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^ª. Dra. Carmen Sanches Sampaio

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof^ª. Dra. Cristiana Callai

Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo

2015

DEDICATÓRIA

A todos os Surdos conhecidos ou desconhecidos que construíram comigo este trabalho em tantos encontros e desencontros...

Às comunidades surdas que lutaram e ainda lutam por igualdade e pela afirmação da diferença...

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Anelice Ribetto, pela coragem, paciência e personalidade com que me orientou nesta pesquisa, pela escuta sensível, pelos gestos minimamente precisos e pelo conhecimento compartilhado. Por permitir esse nosso encontro, tão inesperado e sonhado por mim.

À Prof.^a Dra. Carmen Sanches Sampaio e à Prof.^a Dra. Cristiana Callai pela disponibilidade e leitura atenciosa dessa pesquisa, e em especial à Prof.^a Dra. Rosimeri Dias de Oliveira que acompanhou diretamente esse trabalho e me presenteou com inúmeras vezes com sua sensibilidade e poética. É um prazer contar com uma banca tão amorosa.

Aos mestres que contribuíram imensamente para minha formação crítica, em especial à Prof^a. Dr^a. Maria Teresa Goudart Tavares, à Prof^a Dr^a. Márcia Alvarenga e à Prof^a Dr^a. Mariângela Monteiro.

A minha irmã Tassia G. B. F. Cordeiro que me guiou e me trouxe pela mão até aqui, sem você nada disso seria possível.

Ao meu grande amigo, Tiago Machado, palavras são sempre insuficientes para agradecer toda sua diferença e amor, obrigada por acreditar mais em mim que eu mesma.

Ao meu sempre amigo e amante Maicon Motta, pelo apoio incondicional, silêncio, escuta paciente e dedicação para que esse momento fosse possível. Seu amor e carinho me permitem sonhar outras coisas juntos.

Aos meus familiares e amigos que compartilharam as tensões, conquistas e alegrias no processo de pesquisa, em especial minha mãe Claudiana Balbi.

Aos meus queridos amigos Surdos que compartilharam comigo seus sentimentos e histórias e puderam tecer juntos comigo esse processo. Em especial ao meu eterno professor Tarcísio que me ensinou muito mais do que a LIBRAS e esteve totalmente disponível para esse encontro.

Aos queridos amigos da minha turma de mestrado, e da orientação coletiva, por colocarem um pouco de si contribuindo e lutando junto comigo para realização dessa pesquisa. Enfim, agradeço a todos aqueles que em suas lutas pela educação contribuíram para minha formação e para minha própria luta!

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), por tornar a realização desta pesquisa possível.

A língua de sinais anula a deficiência e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade lingüística minoritária diferente e não um desvio da normalidade.

Carlos Skliar

RESUMO

CORDEIRO, Luma Balbi de Figueiredo e. *Cartografando gestos escolares de surdos em Rio Bonito: entre o Maior e o menor da educação*. 2015. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

Esta pesquisa trata das tensões entre as Histórias e Políticas da Educação de Surdos e as histórias escolares de quatro pessoas surdas de Rio Bonito, RJ. Histórica e politicamente, a surdez vem sendo narrada pelos ouvintes e entendida como uma falta, uma deficiência, uma falha, que deve ser completada a partir da normalização do corpo surdo, principalmente através dos dispositivos escolares. Maura Corcini diz que *a surdez é uma invenção* (2006) que se dá exatamente no campo da produção dos sentidos. Entende a surdez como um traço cultural, o que não significa retirá-la do corpo, mas que a invenção se dá a partir dos sentidos políticos que criamos: a surdez pode ser inventada apenas como condição de deficiência a partir da qual o sujeito não ouve e, por isso, necessita certa escolarização-medicalizada, que o complete ou pode ser inventada como uma *experiência visual* (Skliar, 1998), onde outras formas linguísticas se desenvolvem e se potenciam. Gilles Deleuze e Félix Guattari (1977) nos apresentam o conceito de *literatura menor*, como dispositivo para estudar a obra de Franz Kafka. A tentativa aqui é promover um deslocamento: usar esse conceito, operando com a noção de *histórias menores*, como dispositivo para pensarmos em gestos e pistas emergentes dessas histórias escolares dos surdos, como histórias de resistências às formas em que, hegemonicamente, vêm sendo inventadas e, em decorrência desta invenção, quais políticas educacionais vêm sendo promovidas para a escolarização deles em Rio Bonito.

Palavras-chave: Surdez. Histórias escolares. Menor e Maior. Diferença. Inclusão escolar.

ABSTRACT

CORDEIRO, Luma Balbi de Figueiredo e. *Charting deafs school gestures in Rio Bonito: between the major and the minor in education*. 2015. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

This study discusses the tensions between Stories, Educational Politics for the Deaf and the formal education stories of four deaf people from Rio Bonito, RJ. Historical and politically, deafness has been described by listeners and understood as an absence, a disability, a failure, that must be fulfilled by the normalization of the deaf body, especially through scholar devices. Maura Corcini claims that *deafness is an invention* (2006) that arises exactly in the field of senses production. She understands deafness as a cultural feature, which does not mean to remove it from the body, but that this invention comes from the political senses we create: deafness can be invented just as a condition of disability. It means that the person who cannot hear needs a certain “medical education” that supplies her needs or may be invented as a *visual experience* (Skliar, 1998), in which other linguistic forms develop and leverage. Gilles Deleuze and Félix Guattari (1977) present the concept of *minor literature* as a device to study the work of Franz Kafka. The attempt here is to promote the use of this concept, operating with the notion of *minor school stories*, as a device to think of emerging gestures and clues from the formal education of deaf people, as stories of resistance to forms which are hegemonically invented and, through this invention, what educational politics for the deaf have been put into practice in Rio Bonito.

Keywords: Deafness. School stories. Minor and Major. Difference. School inclusion.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 –	Meu sinal	12
Fotografia 2 –	Escola Municipal Estação Rio dos Índios	52
Fotografia 3 –	A antiga escola e agora sede do Corpo de Bombeiros	53
Fotografia 4 –	Encontro com os surdos	63

SUMÁRIO

	O ANTES DO PRIMEIRO GESTO: APENAS OS GESTOS	11
1	O PRIMEIRO GESTO. DAR... ENSAIANDO AS PERGUNTAS SOBRE O CAMPO PROBLEMÁTICO	16
2	PALAVRAS IMPLICADAS NO GESTO QUE PROVOCA A PESQUISA...	28
2.1	Entre a lida com a in-exclusão e a diferença	28
2.2	Singularidade...	31
2.3	Surdez...	33
3	OS SENTIDOS (HISTÓRICOS E POLÍTICOS) DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS...	36
3.1	A História que nos contaram: como foi produzida a surdez como deficiência?	36
3.2	O Marco Jurídico da Educação de Surdos. Como foram e como são narrados os surdos nos documentos, que regem as políticas públicas que (dizem) os ter como destinatários?	42
3.3	História e Política Educacional para Surdos em Rio Bonito	46
3.3.1	<u>Como começou a inclusão ou por que minha escola virou corpo de bombeiros?.....</u>	50
4	PALAVRAS IMPLICADAS NO GESTO METODOLÓGICO QUE PROVOCA A PESQUISA	55
4.1	História Maior e histórias menores	55
4.2	Experiência – Cartografia – Ensaio	59
4.3	Entre e desejo da conversa e a possibilidade da entrevista	61
5	ENCONTROS (ENTRE) DESCONHECIDOS	66
5.1	Questões derivadas do encontro com o outro	66
5.2	Gestos narrativos na pesquisa: o que dão a pensar as narrativas visogestuais surdas	68

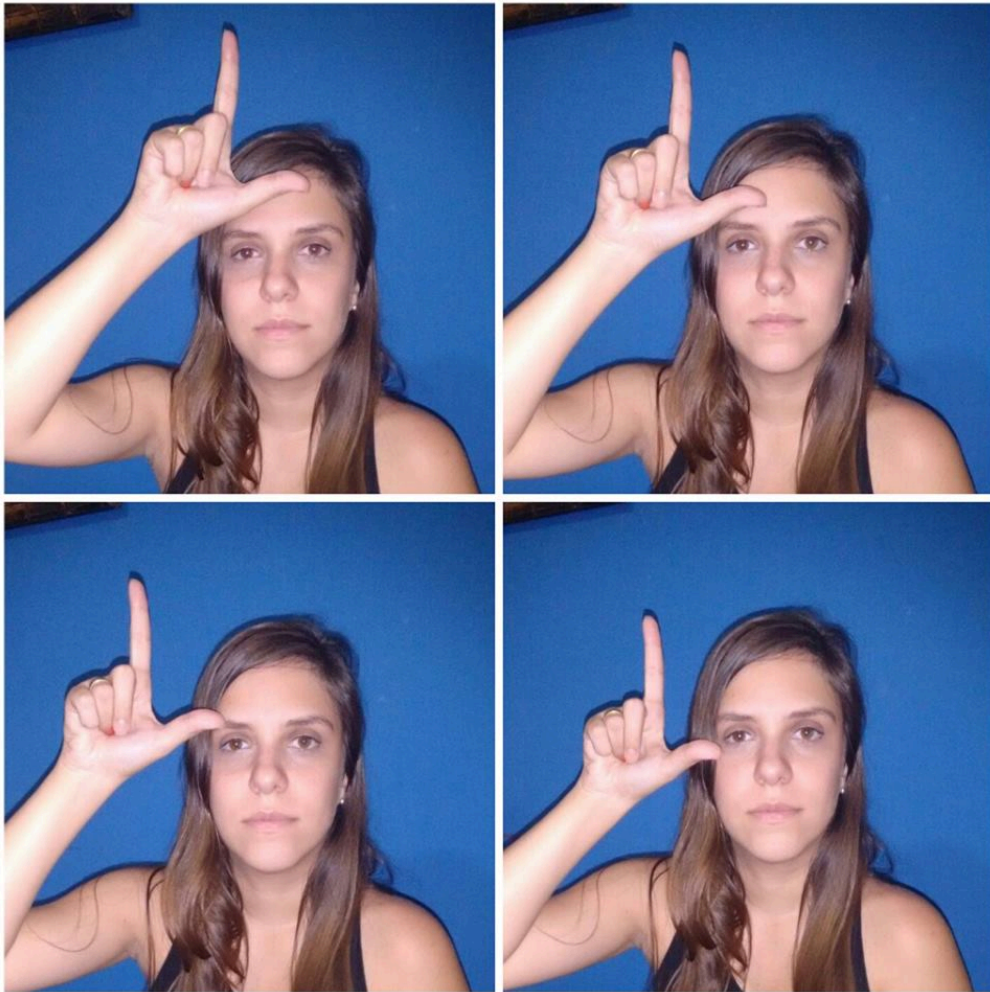
O DEPOIS DO ÚLTIMO GESTO	84
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICE – Material de entrevistas	92

O ANTES DO PRIMEIRO GESTO: APENAS OS GESTOS

“Meu nome é Felipe e meu sinal é esse, eu já sou formado no segundo grau, moro em Rio Bonito em cidade nova [...]”
(trecho de entrevista)

Lembro do dia que recebi o meu sinal. Estava no primeiro nível do Curso de Libras, que duraria dois anos. A professora chegou e disse que ganharíamos o nosso sinal. Um surdo, o Tiago, veio para aula especialmente para isso. Ele foi indo de mesa em mesa e pedia para que cada um soletrasse seu nome e, depois disso, olhava atentamente. Às vezes, pedia para a pessoa repetir o nome, pensava e nos apresentava com o sinal. Ele achou meu nome engraçado, nunca tinha visto, e meu sinal, que carregarei para sempre, é um L descendo com movimento do lado direito da minha testa, onde tinha uma franja, na época.

Fotografia 1 - Meu sinal



Fonte: A autora.

Quando estamos em contato com alguém surdo, é muito comum que este se apresente pelo sinal, soletrando, em seguida, seu nome. Durante as entrevistas, nos meus encontros com os quatro surdos, sujeitos desta pesquisa, todos usaram seus nomes e sinais, no começo da conversa. Para meu espanto, isso corresponde a uma pista para as pessoas, que não estavam tão familiarizadas ao trato cotidiano com surdos. Para mim, era comum, não problematizei o gesto, pois já mantinha contato com eles há algum tempo, o que permite familiarizar e não estranhar os movimentos cotidianos. É difícil estranhar o que, normalmente, naturalizamos. Porém, para quem se aventura nesse encontro pela primeira vez, a força do sinal e seus sentidos é desconhecida e chama atenção.

Nas culturas surdas e nas línguas de sinais, um nome gestual (sinal) é um sinal específico usado para identificar uma pessoa, tal e qual um nome. Ou seja, é uma forma de identificação pessoal usada pela e na comunidade surda. Um nome próprio, que geralmente é

escolhido através de uma característica da pessoa. E isso nos faz repensar a força do que, há mais de uma década, Skliar (1998, p. 11) afirmou: que a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é *uma experiência visual*.

A experiência visual diferencia e define os surdos, já que a visão para estas pessoas se torna mais importante como sentido: ela é o canal por meio do qual os surdos mantêm contato de forma mais *completa* com o mundo a sua volta. Tarcísio fala um pouco dessa questão:

Esse sinal é dado pelos surdos, ele é próprio. Eles falam que é mais fácil lembrar o sinal que o nome, é mais fácil decorar o sinal que o nome na datilografia (letra por letra). Isso por causa da Libras, que é diferente do português. Por exemplo, sentar é mais fácil sinalizar do que ficar escrevendo vai sentar. A mesma coisa com as pessoas. O meu nome é Tarcísio, meu sinal é esse aqui * por quê? A fala eu comparo com a escrita. Tarcísio é mais fácil para os ouvintes, já para os surdos o sinal é mais fácil, pois usa a expressão, se eu sou gordinho, magro, uma característica minha e vai me dar esse sinal. (Trecho de entrevista 16/12/14)

De acordo com Perlin e Miranda, “*experiência visual significa usar a visão [...] como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico*” (2003, p. 218).

Tal experiência visual, segundo Skliar, não é restrita a uma capacidade de produção e compreensão, especificamente linguística ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo, mas se traduz em todos os tipos de significações, representações e/ou produções dos surdos, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural etc. Ou seja, a experiência visual é elemento constituidor da chamada cultura surda. A cultura surda é multifacetada, mas apresenta características que são específicas: ela é visual, ela se traduz de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem com base visual e, por isso, têm características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes. Ela se manifesta mediante a coletividade, que se constitui a partir dos próprios surdos.

O ato de “dar um sinal” (o sinal singular é atribuído somente pelos surdos) a uma pessoa recebe o nome de “batismo”. É um exemplo de manifestação cultural produzida no coletivo surdo. Possuidora de um sinal próprio, a partir daí sempre que for apresentada a um surdo, esta pessoa soletrará seu nome através da datilografia, ou seja, soletrar cada letra, apresentando, em seguida, o seu sinal, se tiver.

Não necessariamente o seu sinal pessoal está relacionado à primeira letra do seu nome. O sinal é construído. Este sinal pode ter como referência: a aparência física da pessoa, o uso

constante de objetos como óculos, pulseiras, etc.; um comportamento constante como mexer nos cabelos, assim como também algo que a pessoa goste de fazer. Para esta última atribuição, é necessário um contato mais prolongado com a pessoa a quem se vai batizar. O sinal, então, é a materialização de uma “experiência visual”.

Nomear não é da mesma ordem que dar um nome. No *Seminário IX*, quanto à identificação, Lacan (1961-62) afirma que o nome é o ponto de amarra onde o sujeito se constitui, a partir do qual se pode falar sobre identificação. Sendo assim, o nome faz parte da própria constituição do sujeito. Mais, especificamente, a nomeação permite a identificação ao traço unário. Neste sentido, o traço unário se refere à primeira marca do sujeito, seu nome, constituindo-se como o acionador de subjetividade. Porém, no caso dos surdos, o nome, em sua modalidade oral, não marca somente a subjetividade surda, como nos faz pensar nas questões levantadas por Emanuelle Laborit (1994), em algumas passagens do seu livro "O Voo da Gaivota":

Não tinha compreendido que era surda, somente que existia a diferença.(...) Nunca havia visto surdos adultos, portanto, na minha cabeça, os surdos nunca cresciam. Iríamos morrer assim, pequenos. Na escola, ensinaram-me a dizer o nome. Emmanuelle. Mas Emmanuelle é, um pouco, uma pessoa exterior a mim. Ou um duplo. Quando falo de mim, digo: - Emmanuelle fez isso ou aquilo... Levo em mim a Emmanuelle surda e tento falar dela, como se fôssemos duas, mas... (...) para quem se habituou a virar a cabeça ao chamado de seu próprio nome, é talvez difícil entender. Sua identidade está dada desde ao nascimento. Não tem necessidade de pensar nela, não questionam sobre si mesma. São "eu", naturalmente, sem esforço.(...) Não podia me identificar. Eu tinha a aquisição da língua de sinais, tantas perguntas a fazer. (Vários trechos, 1996).

Nesse sentido, é possível entender que a constituição da subjetividade do surdo não está intrinsecamente ligada apenas à língua de sinais, mas sim a uma língua que lhe dê a possibilidade de se constituir no mundo, não só como falante, mas como alguém, qualquer um, construindo a sua própria subjetividade. Ou seja, essa constituição está sujeita também aos agenciamentos produzidos na vida e o que eles provocam em cada um.

Estar na língua, ganhar um nome e passar pela experiência do batismo, me faz pensar no movimento que constitui o sujeito através da linguagem, movimento que não representa, nem descreve, mas que dá sentidos. Como diz Veiga Neto (2007, p. 31), “*o que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas [...], nem são uma representação das coisas [...]; ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos*”.

Se constituir (sujeito) na língua de sinais.

As línguas de sinais são chamadas línguas naturais porque, como as línguas orais, surgiram espontaneamente da interação entre os sujeitos e, devido à sua estrutura, permitem a

expressão de qualquer conceito - descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato - enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano.

Entre os surdos, existe uma forte política de diferenciar sinais de gestos. A gestualidade faz parte da comunicação de qualquer sujeito através dos movimentos do corpo, principalmente das mãos, cabeça e braços, usados para exprimir ideias ou sentimentos, aspectos, fisionomias, principalmente na fase de aquisição da linguagem. Porém, depois de um tempo, com a apreensão de palavras, signos e sinais, eles diminuem. Então, podemos pensar que os gestos são espontâneos, primários. A mímica seria pura imitação. E o sinal é convencional, isto é, tem um significado combinado por um grupo social e, neste caso, forma uma língua.

Esta pesquisa, feita de gestos, pretende também dar um outro sentido ao gesto. Afirmá-lo na sua potência, na sua dimensão de mínima expressão.

Gesto como efecto posible del encuentro... Gesto como efecto político y poético del encuentro con el otro... Con cualquier otro... el concepto (de Carlos Skliar) de “gestualidad mínima” como agenciamiento que me permite pensar el educar como una relación de alteridad posible (...) Gestos encarnados en las relaciones entre los sujetos que viven las escuelas posibles... Gestualidad mínima que interpela “sobre el lenguaje en que formulamos lo educativo (...) sobre los modos en que se produce lo educativo (...) abriendo la posibilidad hacia una cierta forma de pensar sobre eso que pasa en la educación a diario” (RIBETTO, 2014, p. 3).

Pensar algo que implique só um gesto potente, um gesto mínimo para um encontro possível. Um gesto que foge, escapa e que é marginal. Uma pesquisa feita de gestos, das sobras, imperfeições e caminhos. Feita de estranhamentos, de estar atenta para ver aquilo, que pode emergir no mínimo.

1 O PRIMEIRO GESTO. DAR... ENSAIANDO AS PERGUNTAS SOBRE O CAMPO PROBLEMÁTICO

“É preciso ter um caos dentro de si para dar à
luz uma estrela cintilante”

Friedrich Nietzsche

Eis que o começo me consome. Escrever um ensaio. Após meu primeiro encontro com minha orientadora, ela me pediu um ensaio, um ensaio sobre minha trajetória e questões sobre meu tema de pesquisa. Aceitei o desafio, nunca havia feito um ensaio e não perguntei como deveria ser feito, decidi começar o ensaio sobre a minha incerteza do que seria ensaiar e a cada vez que volto nesse texto, reescrevo sobre essa experiência. Então, ensaiar talvez seja uma escusa para reescrever a experiência ou, como ensina Foucault, “*uma experiência modificadora de si*”.

Uma dissertação ensaiada. Experienciada. A partir do conceito de experiência, que me foi apresentado por Jorge Larrosa como “*o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...]*”. (2002, p. 21, 1, 61-62), entendo a experiência da escrita deste trabalho como “*contextual, finita, desordenada, imprevisível, incalculável e singular*”. É através de tentativas e rascunhos, que vou ensaiando as incertezas desta composição. Escrevendo fragmentos, tal qual a experiência da pesquisa se apresenta.

Numa tentativa de relacionar pensamento e experiência. Ensaio como “*experiência, prova modificadora de si mesmo no jogo da verdade*” (FOUCAULT, 2006, p. 13). Pensar na escrita como uma possibilidade de transformação, como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. Manter uma atitude de quem se dispõe a lutar por aquilo que procura e, além disso, ter em nós mesmos a possibilidade de pensar sobre si e o outro, de explorar o pensamento e tentar pensar no desconhecido, o que escapa aos discursos, já cristalizados.

Assim, começo meu texto a partir desta *análise de implicação* (LOURAU, 1993) e necessariamente me enfrento aos sujeitos com os quais penso transitar nesse espaço de produção de conhecimento: os surdos e as escolas de Rio Bonito, meu município. Pensar neles, me implicar com eles, me faz ensaiar logo a questão, que atravessa este trabalho: contar (com os próprios sujeitos surdos) as suas trajetórias escolares, para pensar – com eles – de que forma suas *histórias menores* (DELEUZE; GUATARRI, 1977) foram traçadas dentro de uma

História Maior? O que há entre a História da escolarização dos surdos de Rio Bonito e as histórias escolares dos sujeitos surdos de Rio Bonito. Quais tensões, encontros, estranhamentos? Quais pistas para pensar coisas, que ainda não tínhamos pensado sobre essa problemática?

Implicada com outros numa pesquisa de mestrado. Como diz Lourau, “*Estar implicado (realizar ou aceitar a análise de minhas próprias implicações) é ao fim de tudo, admitir que eu sou objetivado por aquilo que pretendo objetivar: fenômenos, acontecimentos, grupos, ideias, etc.*” (1975, p. 88-89) e nessa admissão afirmar a importância de colocar logo os sujeitos e minhas questões de pesquisa. Esse movimento talvez tenha sido ativado com a pergunta, que ficou no ar em um dos primeiros dias de aula do mestrado: O que te move? Difícil questão. Nessas minhas tentativas de escrita, posso arriscar que a matéria-prima é a angústia. Angústia pelos deslocamentos que se produzem. Sair de um lugar confortável e me propor a pensar e usar essa angústia como possibilidade de não só me mover, mas viver e estar atenta a mim e assim ao mundo no presente.

Por que escrever? Por que pesquisar (com surdos) e escrever sobre esse movimento de composição? Escrever talvez seja a melhor opção para tentar organizar meu pensamento, quase sempre caótico e cheio de labirintos, nos quais eu mesma me perco. Escrever, neste caso, é um ato de conquista e realização de sonhos. Mas a clareza das ideias mesmo no papel, as vezes, parece distante como sabiamente descreveu Mario Quintana “*A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira coisa... e, enquanto se passa tudo isso, a coisa propriamente dita começa a desconfiar que não foi propriamente dita*” (QUINTANA, 1973).

A angústia de não conseguir começar um texto é uma dificuldade que sempre me acompanhou. Pergunto-me: essa necessidade de romper o silêncio, de escrever algo que valha a pena ser escrito, quais os efeitos que produzem em mim? Escrever algo que valha a pena ser escrito: palavras somem e o que aparece é um abismo entre aquilo que se pensa ter aprendido e aquilo que pode ganhar outros sentidos em palavras escritas. Este medo de começar a escrever é o medo de que finalmente o *resultado não seja bom*, pois haverá uma avaliação. Nesse sentido, ao invés de pensar no resultado, posso pensar, então, que ao ensaiar uma pesquisa podemos “*acompanhar processos*” (POZZANA E KASTRUP, 2012, p. 52). Então, escrevo, pois esta é minha principal empreitada metodológica: *ensaiar* (LARROSA, 2002) *experienciar* (LARROSA, 2002; 2011) e *Cartografar* (KASTRUP; PASSOS; ESCÓSSIA, 2010 e KASTRUP; PASSOS; TEDESCO, 2013).

Voltarei a este tripé conceitual no ponto IV - palavras implicadas no gesto metodológico, que provocam a pesquisa para tratar de conceitos fundamentais, que atravessam esta empreitada, mas nesta análise de implicação é necessário, pelo menos, anunciar um sentido para estes movimentos.

Cartografar

A cartografia, segundo Kastrup, “*é um método proposto por G. Deleuze e F. Guattari e que vem sendo utilizado em pesquisas de campo voltadas para o estudo da subjetividade*”. (2007, p. 15). A cartografia consiste, inicialmente, em acompanhar os processos que compõem um campo social, que é a realidade, em contínuo arranjo e desarranjo. “*A cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra*” (BARROS; KASTRUP, 2012, p.73).

Assim, a cartografia seria como um caminho errante, que se oferece como trilha para acessar *aquilo que força a pensar*, dando ao pesquisador a possibilidade de acompanhar aquilo que não se curva à representação. Este método nos convoca (pesquisadores) a um árduo exercício cognitivo – uma vez que, estando voltados para os traçados de um campo problemático, necessitamos de uma cognição muito mais capaz de inventar o mundo do que simplesmente reconhecê-lo.

Deleuze e Guattari designam sua Introdução como Rizoma. A cartografia surge como um princípio do rizoma que mostra, no pensamento, sua potência: princípio “*inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real*” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.21).

Na “Introdução” a “Mil platôs”, Deleuze e Guattari elaboraram uma concepção de rizoma, fazendo amarrações com a cartografia. O rizoma, inspirado numa “*metáfora botânica*” é ali representado como o que atua a partir de princípios diferentes daquele *unitário, vertical, estrutural e disciplinar*, que conduz o modelo de funcionamento característico da formação “*árvore-raiz*”.

O rizoma se estende e se desdobra numa direção horizontal, de forma acêntrica, indefinida e não hierarquizada, sempre aberto a multiplicidade, de interpretações e ações, apontando a formação de raiz da batata, da grama e da erva daninha. Ele é formado por dimensões ou direções variáveis, além de constituir multiplicidades lineares, ao mesmo tempo que ele é construído por várias linhas, que vão se cruzando, formando uma rede móvel, que conecta pontos e posições. É importante também levar em conta que a formação rizomática também tem sua dimensão subterrânea, que se esconde a visibilidade imediata dessa complexa e intrincada rede de relações.

Nesse mapa, exatamente porque nele nada se decalca, não existe um único sentido para a sua experiência, nem mesmo só uma mesma entrada. As entradas na cartografia são diversas, sem ter a pretensão ilegítima de ser centro de organização do rizoma. Porém, o rizoma não tem centro, assim como os caminhos nesse processo.

Mas sem caminhos traçados previamente quando se quer chegar a um lugar, o que importa realmente? O caminho ou o destino final? E se o caminho fosse mais interessante? E se nos convidar a outros destinos? O que fazer com as pedras no caminho? E se a pedra é o destino? Ensaiar, dispensar algumas regras ou protocolos e embarcar num caminho no qual os processos constroem as metas.

*“Então me diz qual é a graça / De já saber o fim da estrada, / Quando se parte rumo ao nada? / Sempre a meta de uma seta no alvo, / Mas o alvo, na certa, não te espera”*¹. Qual é a graça de saber o fim antes de começar? Por que não descobrir as metas e lançar as setas no caminho, mergulhar no processo e viver a experiência de cada momento da pesquisa? Quase sempre a expectativa é em torno do ato em si, da consumação, mas podemos encontrar o prazer na busca. Uma possibilidade é tentar, nessa busca, sentir suas modulações e seus movimentos, *“dar língua para afetos que pedem passagem”* (ROLNIK, 2007, p. 23), *Imergir* no plano das intensidades dos territórios, dos campos. Assim, as palavras ensaio, cartografia, processo se implicam no início desta escrita. Voltarei mais tarde a elas. Nós, sujeitos da contemporaneidade, temos uma dificuldade de habitar espaços deslocados, chegamos ao momento da história no qual enxergamos o mundo e o ser humano emaranhados numa intrincada rede, na qual é difícil percorrer e visualizar todos caminhos e circulações de forças, que nela operam. Sendo assim, é árdua a tarefa de pensar na processualidade ao invés de nos preocupar e consumir o produto.

Cartografar processos, encontros, conversas entre gestos. *Conversas entre desconhecidos*, pensando no desconhecido como Carlos Skliar *“O desconhecimento não é uma besta errante que ameaça uma violência porvir. É o espaço sem limites no qual o estranho inicia sua frágil conversa (...) É necessária a distância para conversar de a dois. E é essencial o estranhamento para poder nos salvar os uns aos outros”* (2013). O encontro inicial foi com Tarcísio, meu professor de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), que poderia chamar de *“esse desconhecido”*. Com ele, desenhamos a possibilidade do encontro com os outros surdos. Estes movimentos estão sendo acompanhados pela escrita em diários de

¹ A seta e o alvo – Paulinho Moska.

campo, na perspectiva, proposta por Lourau (1993), como um dispositivo que ajuda a *acompanhar os processos*.

Ensaiar

A palavra “ensaio” tem sua origem no Latim – *exagiu(m)* – ação de pensar, provar, experimentar etc. Considerado um texto multifacetado, o ensaio se torna um elemento de difícil delimitação, sendo associado, inúmeras vezes, com diários pessoais, artigos de opinião etc. Mas, buscando entender, partindo da conceituação de Larrosa (2004), o ensaio se torna ensaio a partir do momento em que se coloca à prova a subjetividade nele proposta. Partindo desse pressuposto do texto de Larrosa (2004), *A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida*, vamos pensar nesta forma expressiva.

O ensaio tem elementos subjetivos, pois esse sujeito – ensaísta - está a cada dia experienciando e reavaliando seus conceitos, o que transforma o ensaio em um ponto no qual “*a subjetividade ensaia a si mesma*” (LARROSA, 2004, p. 37). Isso nos remete a algo inacabado, em constante movimento.

Quando se ensaia, não existe a preocupação em descobrir uma verdade “pura”, que venha de bases subjetivas, mas sim entender que aquele que escreve, escreve partindo de suas experiências próprias. E ao falar de experiências, devemos pensar não somente nas vividas *in loco*, mas tudo aquilo que o sujeito capta como tal.

Larrosa indica também sobre o ensaio como sendo um elemento híbrido entre a filosofia e a literatura: “*Sua vontade de verdade o habilita como filósofo e a sua vontade de estilo, como literário*” (LARROSA, 2004, p. 40). As concepções filosóficas e literárias dizem respeito a todos os sujeitos sociais.

Ao pensar nesses aspectos citados dentro do corpo do ensaio, percebemos que eles constituem constantemente o sujeito, pois o sujeito vai se (re)constituindo a cada dia, a cada nova experiência e a cada novo pensamento. O ensaio permite a perspectiva de alguém do presente, que representa um momento, uma experiência situada que já foi ou é, o presente. Porém, para que o ensaio seja, de fato, ensaio e tenha seus efeitos, devemos pensar nesta passagem em que Larrosa define muito bem uma palavra, que faz com que o ensaio tenha uma relação real:

Refiro-me a palavra *verdade*. Mas não entendida como a relação de um enunciado e a assim chamada realidade, mas como a relação entre cada um de nós e sua escrita, seu pensamento e sua vida. Uma relação que não seja de domínio, mas de compromisso, que não seja de apropriação, mas de transformação. Que exista alguém dentro de nossa forma de escrever, de nossa forma de pensar, de nossa forma de viver. Seja a que for (2004, p. 42).

Assim, ensaiar é mostrar algo de si mesmo, pensamentos que revelem um pouco daquilo que singulariza cada um. Experienciar a processualidade da pesquisa e ensaiar a sua escrita (RIBETTO, 2009), tensionando a produção de uma pesquisa-escrita, que se quer menor dentro dos espaços de uma Educação Maior (GALLO, 2005).

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos (2005, p.78).

Um caminho é procurar *linhas de fuga*, como nos sugere Deleuze: “*é sempre sobre uma linha de fuga que se cria, não é, é claro, porque se imagina ou se sonha, mas, ao contrário, porque se traça algo real e compõe-se um plano de consistência. Fugir, mas, fugindo, procurar uma arma.*” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.158). Porém, traçar essas linhas é quase sempre incômodo, pois elas se produzem fora das lógicas da legitimação.

Experienciar.

Segundo os dicionários, experiência é “*a ação ou efeito de experimentar; conhecimento adquirido pela prática da observação ou exercício: ter experiência. Ensaio, tentativas para verificar ou demonstrar qualquer coisa: fazer uma experiência.*” (Dicionário online de português) É se encontrar com aquilo que se prova.

Larrosa (2002) afirma que “*A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.*”

Podemos dizer que a experiência é rara, pois cada vez mais deixamos de ser afetados pelas coisas. Para ser sujeito da experiência é necessário estar aberto e isso implica em ser afetado, em receber marcas. As experiências resultam exatamente por entendermos que um sujeito negocia sentidos em sociedade e isso implica entendermos suas questões culturais, políticas, históricas, dentre outras.

A experiência não pode ser captada a partir de uma lógica da ação ou de uma de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo, enquanto um agente ou até mesmo de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas sim partindo de uma *lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo, enquanto sujeito passional*. A experiência é uma relação e só é possível a partir do exercício de experiencição. O lugar da experiência é o sujeito, o que se deixa descoberto, desprotegido e, assim, passível a essas marcas.

Experienciar implica construir um modo de relação, que expresse o que nos constitui. Nossas diferenças. Não é só deixar acontecer, é encontrar um meio de estar no processo de invenção da vida e da pesquisa. A experiência nos possibilita analisar e pensar longe das dicotomias, tensionando e problematizando os acontecimentos. É um exercício diário, aprendemos a experienciar e a produzir sentidos nos encontros e no menor.

Cartografar. Ensaiar. Experienciar.

Educação e vida.

A educação sempre se apresentou como um caminho possível na minha trajetória. Uma família cheia de professores e uma vontade de seguir essa trilha. No vestibular, tentei para algumas licenciaturas e pedagogia. Passei, mas também recebi uma bolsa na PUC para o curso de Psicologia, que, para mim, não passava de um sonho bem distante. Por que não tentar? E lá fui eu, mas imagine onde eu fui encontrar um ponto de equilíbrio? Nas aulas entre Psicologia e Educação! Lá foi o espaço onde as coisas mais faziam sentido e onde tive contato com autores, que ampliavam os sentidos do que eu pensava. E foi nesse lugar que encontrei minha orientadora e pude pensar no meu tema de monografia.

A princípio, queria pesquisar sobre o processo de escolha de uma carreira, o que estava em jogo nesse processo, observar quais questões subjetivas no levam a seguir determinada área. Com o passar do tempo, e ao ler livros indicados, alguns do Stuart Hall e principalmente o livro “Micropolítica - Cartografias do desejo” de Felix Guattari e Sueli Rolnik, surgiu um interesse mais profundo na questão da subjetividade, da singularidade e da identidade. No momento, acabei optando por focar na importância da escola na formação da identidade dos alunos.

Neste livro, Guattari defende que *“a singularidade é um conceito existencial; já a identidade é um conceito de referência, de circunscrição da realidade a quadros de referência, quadros estes que podem ser imaginários”* (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 68).

Sendo assim, enquanto a identidade está ligada ao reconhecimento, a singularidade encadeia todos os elementos que, muitas vezes, constatamos quando buscamos definir a identidade do sujeito, isto é, como nos sentimos, nossos desejos, nossas atitudes em determinados contextos. Essa discussão será reverberada neste trabalho, ampliando os sentidos para os conceitos de singularidade e de diferença.

Voltando a construção da pesquisa de monografia, devo ressaltar que foi um processo difícil a escolha do objetivo, delimitar um tema na amplitude das minhas vontades. Mas, em resumo, meu objetivo foi analisar a formação da subjetividade do aluno e como a escola participa da sua constituição.

Naquele momento, e através de pesquisas e de revisões bibliográficas, eu entendia que a formação da identidade era um processo que envolvia toda a vida de uma pessoa, em uma interação complexa de variáveis pessoais e ambientais. Influíam aí os desejos pessoais e as expectativas familiares, as relações com pais e irmãos, a realidade sociocultural, a escola, os grupos de iguais. Concebendo o espaço escolar como privilegiado, por possibilitar a expressão humana e a interação, e com a constatação de que ele, muitas vezes, vem atuando em sentido contrário na disseminação de rótulos e estigmas aos seus integrantes.

O que busquei naquele trabalho foi tentar compreender o impacto das experiências escolares na construção da subjetividade do aluno e observar de que modo o currículo poderia se adequar de forma a melhor atender os alunos, não impondo uma cultura global e diminuindo a local, levando em consideração, constantemente, de que modo isso poderá afetar a identidade do aluno. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica fundamentando-se, principalmente, em autores que discutem o conceito de identidade e multiculturalismo.

Já no fim da graduação, assim que entreguei a monografia, minha antiga orientadora, que também é especialista em educação especial, me deu a dica para continuar os estudos no campo da Diferença e escola, nesse universo tão infinito e particular. Assim, decidi me aventurar no Mestrado em Educação. Por que não tentar?

Minha intenção, primeiramente, ao escrever o projeto de mestrado era refletir sobre o espaço escolar como território coletivo de construção de identidades, pensando de que maneira este espaço interfere no desenvolvimento dos alunos como sujeitos integrais. Articular temas como: identidade, espaço escolar, multiculturalidade e interculturalidade, tendo como proposta analisar o currículo e sua relação com a realidade dos alunos. Nesse caso, especificamente, com alunos surdos.

Agora é importante situar quando começou o contato com esse *mundo surdo* e de onde saíram as questões que todo dia se modificam e se reinventam nesse grande processo formativo, que estou atravessando.

Nas minhas lembranças, meu primeiro contato com surdos se deu na minha escola, o Colégio Municipal Dr. Astério Alves de Mendonça, em Rio Bonito. Por pouco tempo convivi com *aqueles* alunos (mudei de colégio e eles também foram transferidos para uma escola especial). Sempre distantes, pareciam inacessíveis. Nunca tive a oportunidade de estudar com um deles. Então, sempre assisti a interação entre eles de longe, na hora do recreio e pelos corredores. Percebia os grupos como espaços fechados e havia uma curiosidade em relação àquele mundo, que se apresentava estranho.

Mudei de escola e os surdos também. Depois desse encontro, quando eu tinha mais ou menos cinco anos, não tenho nenhuma memória de relação com alguém surdo. Talvez eles estivessem ali, invisíveis aos meus olhos ou “escondidos em algum lugar”. O fato é que, por muito tempo, não me questioneei ou pensei sobre eles. No ano em que entrei na faculdade, em 2007, abriu um curso de Libras, em Rio Bonito. Minha irmã começou a fazer, mas eu morava no Rio de Janeiro e não tinha tempo, assim comecei a ouvir falar do Tarcísio, o professor surdo, que ensinava LIBRAS.

Na graduação, em 2009, já tomada por aquela antiga curiosidade, busquei uma disciplina optativa de letras, porque achei que haveria um ensino da língua de sinais (LIBRAS), mas o objetivo da disciplina era familiarização do aluno com o mundo da surdez.

Nessa ocasião, pude começar a pensar *no sujeito surdo em um mundo ouvinte*. Também houve uma breve apresentação e desenvolvimento da língua brasileira de sinais, mas o objetivo principal era entender a LIBRAS, como língua primeira e legítima da comunidade surda, e os sinais como forma natural para a expressão linguística. Entendi a língua portuguesa como uma segunda língua, instrumental, para o desenvolvimento da leitura e escrita pelo aprendiz surdo. A disciplina ao invés de responder as questões iniciais, somente abriu um leque maior de perguntas, que me fez procurar outras maneiras de entender esse mundo.

Em 2011, pude iniciar o curso de LIBRAS, oferecido pela prefeitura de Rio Bonito. Primeiramente, tive aulas com professores ouvintes e, mais tarde, o contato com um professor surdo, Tarcísio, que continua me dando aulas até hoje. Nessa fase do curso, foi possível começar a pensar e viver a interação face a face entre um professor surdo e seus alunos ouvintes em um contexto de ensino de LIBRAS.

Diversos e complexos são os sentidos produzidos, entendidos e sustentados nessa complexa relação de ensino-aprendizagem. Muito se fala e escreve a respeito da relação entre o professor ouvinte e seus alunos surdos, mas não do contrário. Como se dá essa complicada relação na qual o professor surdo tentar ensinar a uma maioria ouvinte, que, muitas vezes, apesar de possuir algum nível de conhecimento de LIBRAS ainda se vê perdido na hora de se fazer entender?

É importante pensar que o contexto de ensino aqui relatado é um contexto que reúne surdos e ouvintes. Educar implica conversar. Penso na conversa de acordo com Skliar, como uma tensão permanente entre distintos modos de pensar:

Há dissonâncias, desentendimentos, incompreensões, afonias, impossibilidades, perdas de argumentos, tempos desiguais, perguntas de um lado apenas, respostas que não chegam. Porém, talvez isso mesmo seja uma conversa e, quem sabe, seja por isso mesmo que não podemos fazer outra coisa senão seguir conversando, senão ser outra coisa que a encarnação sempre imperfeita de uma conversa necessariamente árdua, mais próxima da perplexidade que da compreensão, sem efeitos especiais, uma conversa sempre humana, irremediavelmente humana. (SKLIAR, 2011, p. 28).

Mas, conversar como? Talvez produzindo brechas desenvolvidas nessa relação que tenta dar conta do abismo que, a falta de conhecimento plena da língua de ambos, impõe. Conhecer no desconhecimento. Muitas vezes, meu conhecimento limitado da Libras *dificulta* minha relação com meu professor surdo. Sua condição de sujeito, que fala LIBRAS, *dificulta* a relação com a aluna ouvinte, eu. Juntos, na diferença, vamos criando estratégias, novos sinais, construindo uma relação, nem sempre pautada na língua legitimada.

Uma situação, que revela a tensão desse espaço de formação, é que a todo o momento existe uma preocupação do meu professor em saber se todos os alunos estão entendendo. Mesmo respondendo afirmativamente, ele desconfia. Repete muitas vezes e pergunta. Escreve no quadro. Há sempre uma suspeita. Uma dificuldade de manter o mistério da relação. Situações que mostram o incômodo, a contradição e a fricção da convivência escolar, que não pode ser resumida à tolerância, pois ela, muitas vezes, gera perturbação e conflito. Estamos constantemente sob suspeita.

Outra situação frequente se dá quando um aluno acaba se tornando um intermediário: geralmente aquele que já tinha algum contato com surdos. Muitas vezes, quando existem dúvidas, perguntamos a esse intérprete e não ao professor, surdo. Isto me faz lembrar a afirmação de Montaigne discutida por Sennett (2012), “*Quando estou brincando com meu gato, como posso saber que ele não está brincando comigo?*” (p. 329). A falta de entendimento recíproco, o mistério do outro e a velha convicção que nunca realmente vamos compreender inteiramente o outro, seja um gato ou uma pessoa. Ainda nesse sentido, o autor nos convida a olhar para fora e não encarar o mundo “*como um salão de espelhos*”.

Circunstâncias, que enunciam a dificuldade de manter o mistério da relação. Manter o desconhecimento da relação com o outro. Revelam a busca pela própria língua, pela própria lógica, pela homogeneização discursiva (perguntar ao intérprete ouvinte) e o peso dos processos de normalização.

Esta implicação necessariamente trouxe perguntas e problematizações sobre um campo projetado *a priori* na entrada ao mestrado: desaprender o projeto inicial para entrar num movimento de feitura do campo problemático já, não desde o dado, mas desde a implicação na experiência de pesquisa.

Voltando ao meu projeto inicial de mestrado, aparecem outras perguntas sobre o campo problemático. Pretendia, ao longo da pesquisa, compreender o impacto das experiências escolares na construção da subjetividade do aluno, analisando os avanços e os limites do processo de inclusão dos surdos na rede regular de ensino de Rio Bonito, que vem acontecendo desde 2007.

O contexto, previamente pensado para o campo da pesquisa, era a Escola Municipal Professor Honesto de Almeida Carvalho (EMPHAC), localizada no município de Rio Bonito/RJ, na qual os alunos surdos são incluídos em turmas regulares com intérpretes de LIBRAS. Antes disso, os alunos surdos do município estudavam em uma escola especial para surdos, a Escola Municipal Estação Rio dos Índios. A EMPHAC acabou funcionando a princípio como um pólo para receber os alunos dessa escola, que foi desativada. É uma escola grande e a dificuldade para contratar intérpretes habilitados² fez com que os alunos fossem concentrados para facilitar a “gestão” deles.

Porém, outra possibilidade de campo de pesquisa, que surgiu logo após a apresentação do meu projeto inicial, foi a Escola Municipal de Ensino Supletivo (EMES), na qual muitos alunos surdos terminam ou tentam terminar seus estudos. A partir de questões levantadas em conversas informais com a antiga diretora da instituição, além de outros funcionários, diferentes pontos de partida foram pensados, pois essa instituição de ensino é quase sempre o destino dos alunos surdos, que “não conseguem” terminar seus estudos em escolas regulares. Essa escola é retratada como um lugar de excluídos, de restos.

Por fim, o campo me mostrou os sujeitos que habitam os territórios escolares e não apenas as escolas como instituições *per se*.

Estando implicada nesse processo de construção do campo problemático da pesquisa, algumas perguntas tomam a forma dos interrogantes, que permitiram expandir o meu olhar sobre as questões que me interessam e, desta forma, recompor a problemática que me move.

Enunciei na primeira página desta análise de implicação as minhas perguntas, aquilo que me move: Quais histórias narram quem passou por esses e outros espaços escolares? Como foram afetados? Como os alunos surdos participaram desses processos? O que há entre a História (Maior) da Educação de Surdos de Rio Bonito (com letra maiúscula) e as histórias (menores) escolares dos sujeitos surdos de Rio Bonito (com letra minúscula)? Quais tensões, encontros, estranhamentos?

² Relatos de uma funcionária do RH da secretaria municipal de educação em 2012

Essas são questões que atravessam este trabalho. O que interessa, neste caso, é contar com quatro sujeitos surdos através de alguns gestos, o que possa ser contado sobre suas trajetórias escolares: de que forma histórias “menores” dos alunos surdos foram traçadas dentro de uma História Maior.

No livro *Kafka - por uma literatura menor*, Gilles Deleuze e Félix Guattari (1977) nos apresentam o conceito de *literatura menor*, como dispositivo para estudar a obra de Franz Kafka. Os escritos dele são apresentados como revolucionários, por atuarem uma subversão da própria língua alemã, da qual Kafka se apropriou. Minha tentativa aqui é de promover um certo deslocamento conceitual: usar esse conceito, operando com a noção de *histórias menores*, como dispositivo para pensarmos nas histórias escolares dos surdos e tensionar – através do levantamento de algumas pistas - essas histórias com a História Maior da Educação de Surdos. Não se trata de comparar, de opor e nem de fazer coincidir. Trata-se apenas de *tensionar e de afirmar* outras possibilidades de ser e estar no mundo.

Estando atenta, o campo me mostrou os sujeitos com os quais construiria esta trama de experiências:

Hoje no Simpósio de Educação em Itaboraí, percebi que não estava mais pesquisando somente as escolas. Ao encontrar Tarcísio, ele me chamou e começou a me apresentar a algumas pessoas e disse que eu precisava conhecer alguém. Ficamos um bom tempo procurando por todo o lugar e outro surdo, inclusive, se juntou a nós e ficou conversando comigo sobre minha pesquisa. Quando finalmente a encontramos, ele falou: **“aqui é ela que está fazendo o trabalho sobre mim.”** Na hora o riso e também a certeza... O Tarcísio não seria só o meu contato com os surdos, ele era também a minha pesquisa! Ou seja, não pesquisaria mais as escolas como uma entidade identitária externa, mas pesquisaria a escola nele, no Tarcísio, e nos outros sujeitos da pesquisa (Trecho de Diário de Campo (09/09/13)).

Buscar experienciar... Ensaio, cartografia, experiência: A partir da experiência de pesquisa, vamos trilhando um caminho, um processo, um trabalho. Colocando-nos na esteira da experimentação, da possibilidade de encontros inesperados, de conexões não antes pensadas, em uma prática não isolada, mas sim singular.

Experienciando. Pesquisando. Compondo e escrevendo outras histórias possíveis a partir de pistas lançadas pelas próprias narrativas dos sujeitos. Permitindo-me ser afetada pelos encontros com os outros. Com Tarcísio, Filipe Bernardo, Walaci e Felipe Alves, surdos de Rio Bonito. Problematizando e conceituando entre Deleuze, Skliar, Foucault, Silvio Gallo, Maura Corcini, entre outros, nessa busca para compor juntos esse processo.

2 PALAVRAS IMPLICADAS NO GESTO QUE PROVOCA A PESQUISA...

Apresento aqui fragmentos de uma escrita - a modo de verbetes - de conceitos, que ajudam a expandir os sentidos deste trabalho de pesquisa. Voltei, inúmeras vezes, a escrever e reescrever, tentando compor um espaço de problematização conceitual, *repetindo para diferenciar*.

No primeiro semestre do mestrado, cursei uma disciplina chamada Produção de Subjetividade e Práticas Políticas. Como proposta final desta disciplina, foi pedido a cada aluno que escrevesse três verbetes relacionados a sua pesquisa. Ao longo de todo curso, fomos estudando verbetes dos livros “Pesquisar na diferença, um abecedário” (FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2011) e “Lo dicho, lo escrito, lo ignorado” (SKLIAR, 2011), que iam ajudando a adentrar nos conceitos apresentados desta outra política escriturística. Uma escrita densa e mínima.

A escrita em modo de verbetes, inspirada no “Abecedário” proposto por Deleuze, nos ajuda a pensar no processo de pesquisa. Tecendo os muitos sentidos, que as palavras podem ter, e suas implicações nessa pesquisa, me permito usar os verbetes para buscar e pensar sentidos, que estão submersos.

Partindo da convicção de que as palavras produzem sentidos, criam realidades e, até mesmo, funcionam como poderosos aparelhos de subjetivação, podemos afirmar o poder das palavras, sua força, e potência para modificá-las e deixar que elas nos modifiquem.

Assim, como na genealogia aqui, não pretendo dar conta de tudo, mas sim *gestualizar* fragmentos dessa experiência de pesquisa.

2.1 Entre a lida com a in-exclusão e a diferença

“Qual é a diferença?

Não estatize meus sentimentos

Pra seu governo,

O meu estado é independente.”

(*Baader-Meinhof Blues – Legião Urbana*)

O que é a diferença? O que é ser diferente? Aquilo que não é igual? Para Skliar, a diferença não é um mero espaço retórico, sempre está baseada em representações e significações, que geram práticas e atitudes sociais (SKLIAR, 1998).

Ao analisarmos a lógica da in-exclusão como duas faces da mesma moeda (LUNARDI, 2001), percebemos que a inclusão e a exclusão podem ser entendidas a partir de diferentes campos conceituais. No entanto, não podem ser compreendidas fora do exercício de poder, entendido como uma estratégia das redes de relações sempre tensas, sempre em atividade.

Ainda segundo a autora, o binômio inclusão-exclusão não pode ser mais pensado de forma antagonica, quando a exclusão sustenta-se pela sua oposição; e ser excluído é o contrário de ser incluído. Incluídos e excluídos fazem parte de uma mesma rede de poder, ou seja, excluídos em alguns discursos e incluídos em outros. Neste contexto, percebemos que ser surdo e participar de um processo de escolarização, juntamente com os sujeitos ouvintes, nem sempre significa estar incluído e gozar de todos os benefícios, que esta suposta inclusão o proporcionaria.

Por intermédio da inclusão, os sujeitos surdos estariam e entrariam na norma e também numa vigilância que permitiria e buscaria evitar situações indesejáveis, que hoje não são admissíveis nos atuais discursos de uma sociedade inclusiva e democrática. Assim, podemos pensar que o Estado busca com essas leis uma tentativa de minimizar o analfabetismo entre a população surda, a falta de oportunidades de trabalho, os sentimentos de segregação e discriminação, a baixa escolaridade, a ineficiência de métodos e propostas pedagógicas, que atendam a especificidade dessa população, entre outros. Isto é, simplesmente encobrir essas condições de precariedade.

Podemos pensar nessas leis como Políticas de governamentalidade (LOPES, 2009), que seriam técnicas de governo, usadas de forma a regular a conduta e as ações dos sujeitos. Estratégias de convencimento se engendram através de ações públicas, de políticas ou de programas específicos, que permitem para a população um leque de escolhas, porém limitadas de acordo ao que se quer alcançar. Uma “liberdade” controlada que possibilita, ao fim, regular condutas e conduzir ações na população governamentalizada. Neste sentido, podemos dizer que as políticas de inclusão podem ser consideradas, também, políticas de controle.

Neste sentido, um trecho da entrevista do Tarcísio, sobre a passagem da escola especial para a escola regular, nos ajuda a pensar:

Não tô dizendo que houve discriminação, mas foi um susto, pois estávamos acostumados com outra realidade e fomos colocados em um ambiente bem diferente. Aí tinha aula de educação física com surdos e ouvintes, tinha confusão porque não sabíamos nos comunicar, nem nas brincadeiras. Sempre tinha uma confusão porque no começo não teve uma preparação para receber os surdos. Antes, teve a questão da lei, por isso a inclusão. (Trecho de entrevista, 16/12/14).

Tarcísio entende que a inclusão foi uma questão de lei, mas que não funcionou muito bem, pois ninguém estava preparado, nem os surdos nem a escola nova. Logo, uma confusão causada por esse novo cenário, permeado por essa in-exclusão.

Segundo Skliar e Duschatzky, a modernidade construiu, neste sentido, várias estratégias de regulação e de controle das relações com o outro, com a diferença, ou seja, da alteridade que podem, a princípio, parecer pequenas variações dentro de uma mesma narrativa: *“O caráter imprevisível da alteridade transforma o indizível em perigoso. Assim, as diferenças culturais costumam ser mais bem explicadas em termos de traços fixos, estáticos, essenciais e essencializados, considerados como constitutivos da natureza humana”* (SKLIAR; DUSCHATZKY, 2011, p. 122).

Ainda segundo os autores (2000), existem três formas de narrar a alteridade, que mostram os estereótipos presentes em nossa sociedade. São elas: *“o outro como fonte de todo o mal”* no qual o outro funciona como depositário de todos os males e falhas sociais e, sendo assim, a deficiência é do deficiente, a diferença vira essência; *“o outro como sujeito pleno de um grupo cultural”*, no qual a cultura é homogênea e existem identidades marcadas, impossibilitando o diálogo e a diferença e, por fim, *“o outro como alguém a tolerar”*, no qual o sujeito não é reconhecido pela diferença, mas sim pela condição de igualdade. Logo, o outro é naturalizado e, assim, tolerado.

Assim, a alteridade, para se tornar diversidade cultural aceitável, deve se despir, se desracializar, se dessexualizar, dispensar suas marcas de identidade, ou seja, deve ser como as demais.

Concordando com Skliar, entendemos aqui que a surdez é, portanto, uma diferença, já que *“é uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos”* (SKLIAR, 1998, p.13). E como diferença, é singularidade.

2.2 Singularidade...

“Escapar, na liberdade do pensamento, desse espírito de manada que trabalha obstinadamente para nos enquadrar, seja lá no que for.”

Lya Luft

“Qualidade do que é singular, unicidade: a singularidade do fato. Particularidade, excentricidade” (Dicionário Online de Português).

Particular, subjetivo, único, singular... Falamos tanto em singularidade, subjetividade, identidade. São coisas diferentes? *“A singularidade é um conceito existencial; já a identidade é um conceito de referência, de circunscrição da realidade a quadros de referência, quadros estes que podem ser imaginários”* (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p. 68).

Sendo assim, segundo os autores, enquanto a identidade está ligada ao reconhecimento, a singularidade encadeia todos os elementos que, muitas vezes, constatamos quando buscamos definir a identidade do indivíduo, isto é, como nos sentimos, nossos desejos, nossas atitudes em determinados contextos. Assim, começamos a tentar ampliar os sentidos para o conceito de singularidade.

Num mundo no qual somos constantemente reduzidos e enquadrados, assistimos a organização das pessoas, segundo padrões universais, que nos serializam e nos individualizam. Ou seja, interrompem-se os processos de singularização.

É, portanto, num só movimento, que nascem os indivíduos e morrem os potenciais de singularização.

O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização (GUATTARI, 1992, p. 15).

Neste sentido, Guattari fez uma diferenciação entre individualidade e singularidade. Indivíduo, segundo ele, é justamente aquele que é fabricado, modelizado e serializado, de acordo com os interesses da lógica vigente e da produção da subjetividade capitalista. Indivíduo é aquele categorizado em uma identidade.

No momento da minha qualificação, a problematização da professora Rosimeri de Oliveira Dias sobre um trecho de entrevista realizada nos faz pensar a respeito dessa diferença. Entre aquele indivíduo, que “copia”, que é só mais um tentando ser igual aos outros, para aquele que deseja, que se “instala no plano da imanência”:

[...]eu sempre copiava o que os outros estavam fazendo, tentava responder as perguntas na prova também era sempre cópia, era muito difícil, eu não me sentia bem. Ficava muito triste porque andava despercebido, jogava até bola com os outros, mas quanto relacionamento com os professores eu não podia me comunicar, um contato melhor, porque era só através da fala e não compreendia, então faltava, eu era surdo. Aí eu comecei a ter o desejo de estudar LIBRAS[...] (trecho de entrevista com Tarcísio).

O desejo do Tarcísio e sua luta para concretizá-lo é que o inscreve como singular, como um combatente, um sujeito da experiência que sinaliza, gesticula a fim de se afirmar em sua potência. Então, poderíamos definir o “ser surdo” desde a identidade nesta pesquisa?

Podemos dizer que a singularidade é primeira, é pura imanência, indeterminação de “uma vida”, de singularidades que nos atravessam e não determinação de um indivíduo que, entretanto, a um só tempo não pode ser confundido com qualquer outro. Por isso, liberar a singularidade - como uma potência impessoal e anônima, que não se confunde com o eu consciente de si mesmo, que é um efeito e não um disparador do processo pelo qual os fluxos se agenciam - de um padrão que a achata e a aprisiona pode ser entendida como uma política de “encantamentos criadores” que escapa à insipidez (MACHADO, 2010, p. 120).

Afirmar a singularidade como potência, que libera os gestos sufocados, que nos permite ultrapassar universalismos. Pensar em políticas de resistência a esses modos e padrões, que aprisionam. *Criar a si e ao mundo*, através de gestos... gestos de alteridade, políticos e menores.

Permitir a passagem do indivíduo a pessoa. Dar visibilidade ao menor, que por ser menor não é inferior. Na intensidade de cada um, seus desejos, afetos e sentidos outros que cada um - Eu, Tarcísio, Felipe, Walaci e Filipe (nos?) forjamos no singular.

2.3 Surdez...

"Recuso-me a ser considerada excepcional,
deficiente. Não sou. Sou surda. (...)
Sinceramente nada me falta. É a sociedade que
me torna excepcional...
(...) Ofereço-lhes minha diferença"
Emmanuelle Laborit

Perda ou diminuição considerável do sentido da audição. (Dicionário Online de Português).

“Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura, principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.” (DECRETO Nº 5.626, 2005.)

Perda. Esse é o primeiro sentido dado para a condição de surdez.

Podemos dizer que a surdez constitui uma diferença. É também uma experiência, uma *experiência visual* (SKLIAR, 1997) e também uma *invenção* (LOPES, 2011). Há um conjunto de estratégias socioculturais de representação acerca dos outros, sobre os outros, que fazem com que barreiras sejam levantadas entre o *eles* e o *nós*.

Para além do sujeito, a surdez é constituída culturalmente a partir de diversas narrativas, de diferentes campos discursivos – clínicos, linguísticos, religiosos, educacionais, jurídicos, filosóficos etc. Por isso, é uma invenção. O que a inventa são os sentidos construídos em torno dela (LOPES, 2011, p. 8).

Ao longo da história, vários conflitos no processo de compreensão da surdez já a fizeram ser considerada como uma patologia, maldição e, até mesmo, loucura.

Como, então, é possível compreender a surdez? Seria uma doença ou uma deficiência? Ou os surdos apenas são sujeitos com singularidades? Há uma grande diferença entre perceber a surdez como deficiência e como diferença. Aqui se encontra a separação de duas importantes concepções acerca da surdez. A primeira concepção é a clínico-terapêutica, que entende a surdez como uma patologia, buscando o tratamento, a normalização do surdo. A segunda concepção é socioantropológica, que entende a surdez como uma experiência visual,

sendo uma forma distinta de perceber o mundo, que tem outra maneira de construir a realidade histórica, política e social.

Segundo Skliar, “*a cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é o seu revés. Não é uma cultura patológica*” (1998, p. 28). O que geralmente ocorre é a visão de uma cultura patológica, de um sujeito doente, da falta ou de uma subcultura, que cristaliza um discurso e uma perspectiva do surdo como “anormal”, sendo assim, enquadrado no modelo da “deficiência”.

Talvez alegar uma identidade, cultura ou perspectiva surda (ou Surda) unificadora não seja politicamente potente, pois os surdos também são apenas diferença, podendo ser enquadrados identitariamente - nessa lógica - em outras categorias essenciais: raça, sexo, condição social, etc. Somos diferentes, mas não diversos. É de extrema importância problematizar as noções de diversidade e de diferença.

Neste sentido podemos pensar que o discurso da deficiência tende a ocultar, com sua aparente cientificidade e neutralidade, o problema das identidades, da alteridade e, conseqüentemente, a questão do outro e sua especificidade.

O discurso da deficiência acaba mascarando a questão política da diferença - é aí que se esconde o perigo da confusão entre diversidade e diferença – “*nesse discurso, a diferença passa a ser definida como diversidade, que é entendida quase sempre como a/s variante/s aceitáveis e respeitáveis do projeto hegemônico da normalidade*” (SKLIAR, 1999, p. 21).

Podemos perceber que nos documentos oficiais e, até mesmo, nos discursos das instituições responsáveis pela educação especial, é comum encontrar a afirmação do termo diversidade.

A diversidade neste e em outros contextos mais amplos, retrata uma estratégia conservadora que contém, obscurece, o significado político das diferenças culturais. A ambigüidade com que se pensa e se constrói a diversidade, gera como consequência, no melhor dos casos, a aceitação de um certo pluralismo, que se refere sempre a uma norma ideal (FONTE, 2010, p.25).

A noção de diversidade “*cria um falso consenso, uma ideia de que a normalidade hospeda os diversos, porém mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença*” (SKLIAR, 1998, p. 13). Já a diferença é uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de sentidos.

Sendo assim, não é possível perceber a comunidade surda como um grupo homogêneo, com identidades fixas, mas enquanto sujeitos diferentes com singularidades próprias e distintas que integram, também, grupos com características diversas. Um olhar

sobre a surdez como diferença permite uma compreensão mais conjuntural, possibilitando assim uma análise que considere fatores específicos, valores culturais como elementos indispensáveis à compreensão das multifaceis.

3 OS SENTIDOS (HISTÓRICOS E POLÍTICOS) DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS...

Conhecer as trajetórias escolares dos surdos de Rio Bonito. Acompanhar essas narrativas (menores), que se constroem nas bordas e com os restos (que resistem) às grandes narrativas³.

Este ensaio se movimenta por algumas perguntas, que longe de serem respondidas, se apresentam como possibilidade de questionamento: Como foram e como são narrados os surdos nos documentos, que regem as políticas públicas que os (dizem) ter como destinatários? Qual a História que esses documentos contam? Como foi que esses sujeitos singulares foram e são narrados como categorias e generalidades discursivas? Quais os sentidos em que se confrontam nestes discursos?

3.1 A História que nos contaram: como foi produzida a surdez como deficiência?

Ao longo do tempo, os discursos produzidos sobre a existência dos sujeitos surdos vêm sofrendo diversas manifestações, mas, a maioria das vezes, os sentidos produzidos e cristalizados sobre o outro e as formas como esses sujeitos são narrados –como Skliar e Duschavsky nos mostraram- fazem com que eles sejam nomeados pela falta, tendo sua condição cultural e linguística diminuídas ou negligenciadas.

Vejam os três exemplos discursivos em que a surdez, como anormalidade, ainda se atualiza:

“Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva” (DECRETO Nº 5.626, 2005.)

*“Superando barreiras e preconceitos: A brasileira surda que vive um conto de fadas
“A carioca Brenda Costa, 31 anos, nasceu surda, porém nunca gostou de se comunicar pela linguagem dos sinais. Aprendeu a falar [...] O fato de nunca ter estudado em escola especial ajudou bastante [...]” (Notícia do dia 22/12/13)*

“Com ouvinte, deixa para lá, não conversa, não dá muita atenção, parece que ouvinte não gosta de surdo, o grupo de ouvinte fica lá conversando e se acha

³ Durante a defesa foi sugerido que essa parte do trabalho fosse para final já que é bem diferente do resto da pesquisa, porém, justamente por isso optamos por deixar esse gesto aqui, marcando a dificuldade trabalhar com o marco político, com o maior e sua distinção.

melhor, e eu sozinho, parece que eu sempre tô sozinho, triste.” (Trecho de entrevista com Walaci - jovem surdo)

Apresentando algumas destas manifestações, através de uma análise histórica, Benvenuto (2006) expõe posições que marcaram os sujeitos surdos. O surdo, nestes discursos, já foi visto como figura da anormalidade, enclausurado em instituições, nos séculos XVII e XVIII, como monstro violador das leis jurídicas e das leis da natureza e, até mesmo, como figura do macaco - gestos e gritos- e foi declarado impuro para o culto, como no Antigo Testamento. Os surdos também já foram jogados dos precipícios, em Atenas e Esparta, por causarem medo, adotados por congregações religiosas, que seguiam a regra do silêncio. No século VI, foram vistos como fronteira entre homem e animal, como idiotas ou profanadores das leis divinas.

Ainda segundo a autora, o surdo, figura da anormalidade até o século XIX, pode ser visto como sujeito de experiência. Há nesses discursos, duas posições que perpassam: a do surdo anormal, o que não foi educado, e a do surdo linguística e culturalmente inserido, educado e, assim, normalizado. Diz Tarcísio, jovem surdo participante da pesquisa: *“Antes era uma escola municipal, escola viva, foi a primeira, lá era integração, eu brincava junto com os outros, mas todo mundo insistia que eu falasse.”* Neste sentido, podemos pensar que a educação do surdo trouxe deslocamentos ligados à posição ocupada pelo sujeito surdo, mas não o suficiente para lhe tirar o peso da anormalidade. As tentativas diversas de normalização do corpo surdo, ao longo da história, demonstram um anseio de uniformização, de homogeneidade, de disciplinarização daquilo que se apresenta como desconhecido, num sentido que impossibilitaria a convivência.

Todas essas ideias e concepções sobre o surdo ainda deixam marcas, ainda se atualizam e continuam perpetuando um pensamento do surdo como alguém *anormal*. Escrevi no meu Diário de Pesquisa, de 12 de novembro de 2013: *“Tarcísio tenta explicar onde o irmão trabalha, soletra, mas ninguém estava entendendo, por fim, ele acaba tentando falar, marcas da oralização, que ainda estão presentes e que, muitas vezes, é a única forma de entrar em contato com os outros, com o mundo.”* Quer dizer, a história deste tratamento político se atualiza ainda no presente. Esta concepção a respeito dos surdos é consequência da negação das formas com que os surdos percebem o mundo, bem como por associarem a surdez com uma deficiência.

Neste sentido, nos aproximando das concepções de Foucault (1995), podemos pensar nas diferentes representações históricas, que constituíram verdades sobre os sujeitos surdos. Segundo o autor, o sujeito é uma invenção discursiva, atravessado pelas relações de poder

saber. O sujeito não é dado na história, mas se constitui nela. Sendo assim, as redes discursivas, emaranhadas nas relações de poder, vão inventando, constituindo o sujeito, ao mesmo tempo em que o sujeito produz verdades e representações, ele é também produzido por essas relações.

É fato que os surdos ainda estão localizados no discurso sobre a deficiência e, conseqüentemente, sobre quem seriam os deficientes. Autores como Skliar (1998), Veiga Neto (2001), Gallo (1997), entre outros, baseados nos estudos de Foucault, fazem um debate sobre os modos como foram produzidos a surdez, investigando o que está encoberto nos discursos da deficiência, nas entrelinhas dessa cientificidade e neutralidade; as muitas faces do outro, esses tantos outros abrigados num discurso, onde a alteridade é apenas tolerável.

Nesses discursos, debatidos amplamente, muitas vezes, podemos perceber que a diferença é transformada em diversidade. Porém, diversos não são variantes, pois ao pensarmos em variantes, partiríamos do pressuposto de variantes do mesmo, partindo de um lugar onde estaria a suposta normalidade. E quando pensamos no surdo, ele não seria um variante do ouvinte, mas sim diferente do ouvinte. Diversidade, então, não é outra coisa que a(s) variante(s) de uma normalidade.

Assim, as afirmativas do respeito à diferença - assim como a convocação à tolerância, ao reconhecimento e, sobretudo, à aceitação do outro - são, na sua totalidade, uma série de armadilhas e eufemismos, que não se refletem em novas práticas educativas e que, ao invés disso, muitas vezes, acabam servindo de maquiagem para o racismo e para a violência.

Os discursos sobre o respeito e, acima de tudo, sobre a tolerância acabam servindo como estratégias de poder, pois, muitas das vezes, se trata muito mais do que uma demonstração de superioridade e de hierarquização em relação ao outro, já que o que é valorizado são as nossas virtudes e bondades, enquanto seres tolerantes e democráticos, que aceitam o outro “defeituoso”. Por outro lado, o que se faz, com toda essa virtuosidade, é deixar claro para os outros que eles são incompletos e que nós, que somos os normais, os brancos, os homens, os estudados, os bons, não temos escolha a não ser aceitá-los, tolerá-los e respeitá-los.

Entretanto, o outro está independente de nossa aceitação, da nossa tolerância, do nosso respeito. O discurso da tolerância se aproxima da perspectiva da diversidade e não acolhe a diferença. A diferença não possui um valor atribuído, isto é, nem melhor, nem pior, positiva ou negativa. É, simplesmente, diferença. Cada diferença é uma experiência de ser e estar no mundo inexprimível.

Maura Corcini Lopes (2011, p. 8) atenta para o fato de que todas essas narrativas sobre a surdez foram e estão sendo forjadas a partir de conhecimentos e interpretações culturais. Tudo que afirmamos a respeito da surdez está alojado dentro de campos de sentidos, produzidos culturalmente, e, assim, produzimos o anormal, o surdo, o deficiente, o desviante, o exótico, o comum entre outros. Qualquer escolha será feita, partindo de interpretações e representações que construímos, partindo de um conjunto de justificativas escolhidas para sustentar as formas de entender o que somos, o que podemos nos tornar e o que o outro é.

Quando pensamos no sujeito surdo, muitas questões vem à tona. Como é viver sem ouvir? Como se sente num mundo ouvinte? O que pensa? Como consegue interagir, se comunicar? Geralmente essas perguntas vêm acompanhadas de estereótipos. O surdo é visto como incapaz de se desenvolver em alguns aspectos, que o tornaria incapaz de viver “normalmente”, segundo a lógica ouvinte.

Ao longo da história, podemos perceber mudanças no conceito de surdez. Mas, na maioria das vezes, a constituição de sujeitos surdos está calcada no conceito de deficiência, ou seja, na falta da audição, que marca o corpo surdo. Esta representação pela falta veio se constituindo a partir de discursos históricos sobre a surdez, os quais narram o surdo sob uma perspectiva clínica, com propósito de reabilitá-lo.

Em relação a esse tema:

Historicamente, a legitimidade do discurso surdo foi (e ainda é) questionado, visto que os ouvintes não reconhecem o poder de sua argumentação por vários motivos: primeiro, pela visão que têm do indivíduo surdo, visão esta primordialmente associada à deficiência, ou seja: se a pessoa é ‘portadora’ de uma deficiência, seu discurso deve também ser ‘deficiente’, no sentido de ‘ineficiente’, ‘defeituoso’; segundo, pelo fato de usarem uma língua só recentemente reconhecida como ‘língua’ através de estudos linguísticos, desconhecidos pela maioria; terceiro, por constituírem um grupo minoritário, socialmente excluído, que não tem espaço garantido para que seu discurso seja conhecido, divulgado amplamente (SÁ, 2005, p. 176).

Ao refletir sobre as estratégias de adestramento e da constituição do sujeito a ser corrigido, Foucault (2001) discute, em *Os anormais*, o sujeito incapaz, criado pelos discursos como incompleto, imperfeito, a ser normalizado. O autor apresenta uma figura, que demonstrava a perversidade a qual essas pessoas, *os anormais*, eram tratados. Na concepção adotada, o surdo, também produzido pelo discurso da falta e, assim, da deficiência, precisa ter seu corpo disciplinado, sendo ajustado aos padrões ouvintes.

As duas palavras para descrever em grego clássico para os surdos e mudos foram *eneós* e *kofós*. *JAN* meio mudos e, neste sentido foi usada por Platão e Aristóteles;

Kofós, referidas coisas, ele se refere a vácuo, ineficaz, e assim por diante. O interessante é que este termo é utilizado para além do significado de obtuso, estupidez e deficiência mental (SKLIAR, 1997, p. 17).

A busca para tornar o surdo normal ainda está presente hoje, em muitos discursos institucionais, porém, nos últimos quinze anos, há um esforço encarnado em alguns movimentos sociais surdos e das próprias universidades para problematizar este sentido. Um dos exemplos é o caso do campo de estudos denominado “estudos surdos”. Estes estudos *“partem da compreensão da surdez como uma diferença que agrega, gera e alimenta tanto relações com os outros surdos quanto tensões e diferenciações inventadas no interior do próprio grupo”* (CORCINI, 2011 p. 23).

Os Estudos Surdos têm surgido nos movimentos surdos organizados e nos meios acadêmicos, sendo influenciados pelas perspectivas teóricas dos Estudos Culturais, pois enfatizam as questões das culturas, das práticas discursivas, das diferenças e das lutas por e entre poderes e saberes.

Segundo Carlos Skliar,

[...] os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político (1998, p. 5).

Entre os grupos que podem ser citados: Grupo de Estudos sobre Linguagem e Surdez (GELES), na Universidade Federal do Rio de Janeiro; Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação de Surdos (NUPPES), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Grupo interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), formado por pesquisadores de cinco universidades localizadas no Estado do Rio Grande Do Sul, entre outros. Os trabalhos coordenados pela Prof.^a Regina de Souza na UNICAMP, que discutem a produção da surdez a partir de estudos Foucaultianos, dentre outros. Neste viés, e intentando abrir espaços para esta discussão, frequentei o Curso de Extensão Estudos Surdos na Educação, coordenado pela prof. Anelice Ribetto na FFP-UERJ, durante o ano de 2013.

Estes esforços teóricos e políticos ao invés de encarar a surdez como incapacidade, entendem o sujeito surdo na sua afirmação de potência, conforme defende Skliar:

(...) potencialidade como direito à aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; potencialidade de identificação das crianças surdas com seus pares e com os adultos surdos; potencialidades de desenvolvimento de estruturas e

funções cognitivas visuais; potencialidades para uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos (...) (SKLIAR, 1998, p. 26).

Podemos dizer que existe uma grande diferença entre pensar a surdez como uma deficiência e entendê-la como uma diferença. Aí se pode estabelecer uma divisão entre a concepção clínica da surdez e a concepção socioantropológica. Em luta com a concepção clínica, que visa a medicalização, o tratamento, a normalização do surdo, a concepção socioantropológica afirma a surdez como uma experiência visual, isto é, como uma forma singular de construir a realidade histórica, política e social, como outra maneira de conceber o mundo e não existe uma necessidade de reconhecer esta ou aquela forma como a “correta” (SKLIAR, 2001).

Estas outras possibilidades de concepções mostram os resultados daquilo que os surdos buscam demonstrar como sendo um novo jeito de ser surdo. Rompendo os aspectos que ainda os enquadram na deficiência. Buscando sair das linhas de correção e afirmando a diferença.

O conceito de corpo danificado remete a questões de necessidade de normalização; o que significa trabalhar o sujeito Surdo do ponto de vista do sujeito normal ouvinte. O caso do Surdo dentro da cultura ouvinte é um caso onde a identidade é reprimida, se rebela e se afirma em questão da original (PERLIN, 2005, p. 53).

Neste sentido, é importante pensar na surdez a partir dos espaços da cultura surda, que podemos definir sendo: história cultural, língua de sinais, leis, pedagogia surda, literatura surda e outros jeitos de ver e estar no mundo, ou seja, dos espaços de Estudos Culturais e de Estudos Surdos.

Strobel (2008) aponta que a cultura é ferramenta de transformação, de percepção à forma de perceber o diferente, não mais buscando homogeneidade, mas pensando em jeitos de ser, de fazer, de compreender e de explicar. Essa nova marca cultural, ainda segundo a autora, remete a uma sensação de cultura grupal, ou seja, como ela diferencia os grupos, faz emergir a diferença. “*A cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, a suas necessidades e seus projetos. Em suma, a cultura torna possível a transformação da natureza*” (CUCHE apud STROBEL, 2008).

Culturas.

Sentidos produzidos na cultura.

Deficiências. Diversidade. Diferenças.

Modos de produzir a surdez.

Se a surdez é uma invenção de sentidos, essa invenção traz como efeito a produção de espaços escolares e educacionais para os sujeitos, que encarnam essa invenção. Qual é a História da Educação dos Surdos? Qual o marco Jurídico que a regulamenta?

3.2 O Marco Jurídico da Educação de Surdos. Como foram e como são narrados os surdos nos documentos, que regem as políticas públicas que (dizem) os ter como destinatários?

Como são narrados os surdos nas políticas contemporâneas? Para responder a essa pergunta, primeiramente foi necessário fazer uma revisão das produções de teses acadêmicas no campo educacional sobre o tema, principalmente nos últimos doze anos.⁴ Sabemos, porém, que esta é uma discussão bastante trilhada e comentada, sendo assim, não é nosso objetivo desenvolver um histórico detalhado da educação de surdos e das políticas públicas nesse sentido. Esses estudos são de suma importância para uma revisão completa da história da educação especial. Podemos citar Pessoti (1894), Mazzota (2001), Bueno (2004), entre outros.

Aqui, para nosso trabalho, é importante entender como o surdo é narrado nas políticas públicas contemporâneas. Essas políticas são consideradas dispositivos, que dão a ver e falar a História maior da educação de surdos.⁵

Em 1990, foram propagadas as aspirações por uma educação pública em bases verdadeiramente democráticas, surgindo um movimento de âmbito internacional, que fez emergir as políticas de educação inclusiva (FABRIS; LOPES, 2013). A Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, em Salamanca, na Espanha, foi um importante marco para a educação especial, pois, a partir das suas proposições, a formulação das políticas públicas de educação inclusiva começou a ser influenciada.

⁴ Sobretudo na gestão Lula (2003-2010), as políticas ditas de inclusão de pessoas com deficiências foram aprofundadas e implantadas a partir de dispositivos legais. Para aprofundar esta temática, consultar texto “A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/801/632>> de Márcia Plestch (2011).

⁵ Pensamos dispositivo aqui como “*uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear*” (Deleuze, 1990, p. 155) e a História Maior da educação de surdos como os documentos, que regem as políticas públicas que os têm como destinatários, num próximo momento do texto esses conceitos serão aprofundados.

A Declaração de Salamanca, no que se refere aos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, reivindica que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional; assegura o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a importância e urgência de que seja promovida educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reassegura a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito das provisões e recomendações, o governo e as organizações sejam guiados.

Interessantemente, a Declaração de Salamanca aponta algumas linhas de ações específicas, buscando reconhecer as diferenças, entre elas, a *educação de surdos*, nosso foco, que acaba sendo, muitas vezes, desconsideradas pelos órgãos competentes na promoção da educação para todos:

Linha de Ação da Declaração no capítulo II, artigo 21, os alunos surdos devem ter um atendimento específico: 21. As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem dos sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A Declaração de Salamanca considerou uma das coisas mais peculiares da educação de surdos: a questão da língua. No entanto, ainda assim a língua é apenas mencionada nos documentos através de recomendações, mas não de inserção e viabilização de um ensino, tendo como espinha dorsal a língua de sinais. No caso dos surdos, há uma identificação com a deficiência e há dificuldade em se admitir a existência de uma cultura surda. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas. Ela é visual, ela se traduz de forma visual.

A Declaração se torna, no Brasil, um documento citado por muitos autores, comentado por estudiosos e professores do campo da Educação Especial e uma referência para várias Leis e Documentos nacionais. É o caso, por exemplo, do Parecer nº 17/2001, que discute sobre as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, que foram legalmente instituídas no país pela Resolução nº 2, publicada também em 2001.

Um importante marco na educação de surdos é a Lei 10.098, que é compreendida como um discurso fundador referente à LIBRAS, por ser o primeiro documento a referir o surdo de forma a considerar a linguagem de sinais como seu meio de comunicação. Deste

modo, são instaladas as condições de formação de outros discursos sobre o surdo. Porém, nessa lei não se fala da pessoa surda, mas sim do “deficiente auditivo”.

A comunidade surda, após histórica luta de mobilização por seus direitos, conseguiu, no Brasil, por via da Lei nº 10.436/2002, o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas. E, no ano de 2005, esta Lei passou a ser regulamentada pelo Decreto nº 5.626, que estabelece inúmeras prerrogativas em relação aos direitos dos sujeitos surdos a uma educação bilíngue.

Neste decreto, o surdo tem o direito à educação e à saúde regulamentados e, além disso, a difusão do ensino de Libras nos cursos de formação de professores e as questões referentes aos intérpretes e tradutores observados.

Como podemos observar, a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida legalmente como Língua apenas em 2002, sendo regulamentada em 2005. Porém, esse decreto ainda trata a pessoa surda como *“aquela, que por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura, principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.”* Marcando a perda, a falta, entretanto, avança no sentido de inserir a sua língua, experiência visual e cultura como outra forma de interagir com o mundo.

Na lei 10.436 de 2002, a respeito da LIBRAS, já podemos ver no texto a menção dos termos “pessoas surdas”, porém no corpo do texto ainda são denominados “deficientes auditivos”. A confusão linguística revela a tensão do campo. No decreto de 2005, pela primeira vez, existe a diferenciação entre surdo e deficiente auditivo, pautada na cultura e uso da LIBRAS.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é um documento do Ministério de Educação – Secretaria de Educação Especial, que foi elaborado por um grupo de trabalho, nomeado pela portaria nº 948/2007, e entregue ao Ministro da Educação, em 7 de janeiro de 2008. Esse documento define a educação especial, inspirado na LDB (1996), como modalidade de ensino transversal, que atinge todos os níveis de educação básica e ainda destaca a importância do atendimento especializado e da atuação de modo transversal desde a educação infantil até a educação superior.

Em relação aos surdos, essa política prevê: o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns; a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras, que desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais; o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos; os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. Na entrevista

realizada com Tarcísio, ele coloca claramente esta disputa – que aparece na lei – como alguma coisa resultante daquela tensão deslocada para a própria percepção dos sujeitos. Encarnada neles: “L2 para o surdo é o português, e o L1 é a LIBRAS, que é mais importante, já o L2 em mais dificuldade”. Desde o ponto de vista legal, então, o atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.

A Nota técnica, SEESP/GAB/Nº 11/2010, define o Atendimento Educacional Especializado - AEE com função complementar e/ou suplementar à formação dos alunos, especificando que “o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”.

O aluno surdo é narrado como *público alvo* do AEE, enquadrado como “I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial”. Em relação aos surdos, o AEE deve ser feito de acordo com essa especificidade: “ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez.” Neste sentido, o AEE para alunos surdos considera a obrigatoriedade dos dispositivos legais, que determinam o direito de uma educação bilíngue, em que LIBRAS e Língua Portuguesa escrita constituam línguas de instrução no desenvolvimento de todo o processo educativo

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências para os surdos: “No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005” e “formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão”. Além disso, prevê a produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem os quais incluem materiais didáticos e paradidáticos em LIBRAS.

Dizemos, então, tendo por base os textos legais analisados, podemos concluir que os surdos e a surdez são dados a ver nos dispositivos legais, ora como falta, ora como deficiência e a partir destes dispositivos se inventa (CORCINI, 2011) UM SURDO e UMA SURDEZ e os seus sentidos: deficiência ou incapacidade, deficiência auditiva (BRASIL, 1999), limitação

(BRASIL, 2001) portadores de deficiência auditiva (BRASIL, 2002), pessoa portadora de deficiência (BRASIL, 2004) pessoa surda (BRASIL, 2005).

3.3 História e Política Educacional para Surdos em Rio Bonito

O município de Rio Bonito está localizado no estado do Rio de Janeiro, a aproximadamente 70 km da capital, situado especificamente na Região Metropolitana. Tem a população em torno de 55.551 habitantes, segundo o Censo 2010, e possui uma extensão territorial de 456.455 km², sendo dividido em três distritos: a sede Rio Bonito (1º distrito), Boa Esperança (2º distrito) e Basílio (3º distrito).

Em Rio Bonito, existem sete escolas de ensino público estadual, quarenta e seis escolas de ensino público municipal e nove escolas de ensino privado (INEP, 2011). O Sistema Municipal de Educação de Rio Bonito é composto por quarenta e seis unidades escolares (que compõem a rede municipal de ensino público), por oito escolas do ensino privado, que oferecem a Educação Infantil, pelo Conselho Municipal de Educação (foi instituído pela Lei Municipal número 833, no ano de 2000), pelos Conselhos Escolares de Educação, Conselho do FUNDEB, Conselho de Alimentação Escolar e pela Secretaria Municipal de Educação.

A Secretaria Municipal de Educação, através de seus departamentos, visa à articulação pedagógica e administrativa com a rede municipal de ensino e com instituições a ela subvencionadas. As escolas da rede municipal estão distribuídas em diferentes bairros do município, sendo que a maioria se encontra na zona rural. Entre as 42 instituições de ensino municipais, 22 escolas estão localizadas no perímetro urbano da cidade, enquanto as outras 20 escolas estão mais distantes do centro da cidade, sendo chamadas de escolas do campo.

A importância da rede estadual de ensino público é acentuada no município por vários fatores. Um deles está na questão de que a SMEC deixou de receber matrículas para o ingresso ao ensino médio, atendendo o que está previsto no art.11, inciso V da LDBN/96. Dessa forma, a oferta do ensino público e gratuito, nesse nível da educação básica, no município de Rio Bonito fica a cargo exclusivo da rede estadual.

Sete unidades de ensino compõem a rede estadual de ensino no município, quatro das quais oferecem ensino médio e duas, ensino médio profissionalizante. (INEP, 2011). No total, a rede municipal de educação atende a 9.317 alunos, incluindo as seguintes modalidades de

ensino: Educação Básica, Creches, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Supletivo, sendo 7.771 alunos (83,40% do total) de escolas urbanas e 1.546 alunos (16,6% do total) de escolas do campo.

A educação de Rio Bonito está ancorada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96). Como documento a nível municipal, temos o Plano Municipal de Educação (2009) e a Conferência Municipal de Educação, que revisou o plano (2013). Além disso, cada escola possui um Projeto Político Pedagógico (PPP), no qual está apoiada.

Especificamente sobre Educação Especial, existem portarias e resoluções. No documento denominado “Regimento escolar das escolas e dos colégios municipais de Rio Bonito”, do ano 2000, há apenas um artigo que falava sobre Educação Especial. Esta citação é feita brevemente e apresenta nomenclaturas, que já estão em desuso, como é o caso do termo “portadores de necessidades especiais”. Tal artigo se apresenta da seguinte forma: “*A educação especial será oferecida nas instituições conveniadas com serviços especializados, que atendam portadores de necessidades especiais*” (Capítulo II, Art. 19 – Regimento Escolar, 2000). O que demonstra também que a Educação Especial parece ser só considerada como uma função da Escola Especial, e não como uma modalidade transversal, pois aconteceria só nas instituições conveniadas com serviços especializados.

Ainda neste regimento, verifica-se no Capítulo I, Art. 8, no qual são apresentados os níveis e as modalidades de ensino do município, que a Educação Especial é tratada de forma paralela, isto é, ela não era considerada uma modalidade de ensino, como garante a LDB 9.394/96, no Capítulo V, Art. 58, tendo apenas a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional o status de modalidade de educação. O que foi considerado no PME, em 2009.

O Plano Municipal de Educação (PME) da cidade no eixo “Níveis e Modalidades de Ensino: Proposições” (RIO BONITO, 2009, p.77) é composto por subitens, que resguardam as diretrizes e metas para Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos -EJA, Educação a Distância e Tecnologia Educacional, Educação Profissional e Educação para os Direitos Humanos. Esse item ocupa outras vinte páginas do documento. As diretrizes de cada subitem foram elaboradas pela comissão organizadora do PME e direcionaram as discussões em torno das metas.

Em 2004, este regimento foi reformulado, dando mais atenção à Educação Especial. Com a reformulação do regimento, a Educação Especial foi apresentada de forma detalhada em todo o Capítulo II do mesmo, sendo tratada como uma modalidade da Educação Básica, assegurando: a dignidade humana e visando o direito de cada aluno de se inserir na vida

social; *“a busca de identidade própria de cada educando, o reconhecimento e valorização de suas diferenças e potencialidades, inclusive no processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento para o exercício da cidadania, inclusive no cumprimento de seus deveres e direitos”*.

Este documento reformulado trata também dos objetivos gerais da Educação Especial no município que são, entre outros: *“proporcionar igualdade de oportunidades, desenvolver as potencialidades de cada aluno, desenvolver a autoestima, reconhecer o próprio corpo, identificar o papel de cada indivíduo e promover um ambiente interativo”*.

O Art. 50 deste regimento garante recursos, métodos, técnicas e procedimentos compatíveis aos “portadores⁶” de NEE nas propostas pedagógicas das unidades escolares. Como forma de recurso para o desenvolvimento do processo educacional de alunos com NEE, o Art. 52 vem falando do currículo para esta modalidade de ensino, que deve ser funcional, favorecendo o desenvolvimento das competências sociais e ser adaptado diante das condições dos alunos. Finaliza o Capítulo II, definindo a forma de avaliação dos educandos “portadores” de necessidades educacionais especiais, inclusive a forma de avaliação de alunos com deficiência auditiva, quando diz no Art. 56 que *“o sistema de avaliação e promoção para os alunos com somente deficiência auditiva deverá ser descritivo e os mesmos critérios fixados para as demais modalidades ou adotar adaptações, quando necessário.”*

Em 2006, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura criou a portaria nº 09/2006, que estabelece normas pertinentes à matrícula para o ingresso e permanência dos alunos nas unidades escolares. Essa portaria também inclui os alunos “portadores” de Necessidades Educacionais Especiais.

Segundo essa portaria, mais especificamente no Art. 7, o município oferecerá matrícula aos “portadores” de necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, respeitando as condições de vida do aluno, sem qualquer tipo de discriminação. Porém, ele continua o assunto, estabelecendo uma norma um tanto quanto contraditória, a ideia de respeito às condições de vida do aluno, pois quando diz que se este *“não tiver condições de permanecer na turma regular, o mesmo deverá ser encaminhado para uma escola especializada, onde suas necessidades educacionais sejam adequadamente atendidas”*, e nem mesmo informa quais seriam os possíveis motivos concretos de um aluno ser considerado incompatível à inclusão. A portaria estimula a ideia de que a escola não é responsável pela sua adaptação, para o recebimento e atendimento igualitário a um aluno com NEE, isto é, se o

⁶ O termo Portador de NEE já caiu em desuso, porém já que está ocorrendo uma transcrição fidedigna ao documento original, não houve modificação/adaptação.

aluno não se adaptar a escola, este deverá ser transferido para uma escola especializada e este fato poderia acontecer por motivos arbitrários, já que a portaria não esclarece as condições para que o encaminhamento aconteça. Esse tratamento é coerente com as formas em que, até esse momento, as políticas públicas mais abrangentes, tratadas no capítulo anterior, se colocavam.

Além dessas informações, essa portaria estabelece também que cada turma não poderá ter mais de dois portadores de necessidades educacionais especiais.

Em 2008, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, juntamente com o Departamento de Ensino e a Coordenação de Educação Inclusiva, instituiu a Resolução nº 001/2008. Com a criação dessa resolução, são estabelecidas normas para a Educação Inclusiva na Educação Básica, em todas as etapas e modalidades na rede municipal de ensino de Rio Bonito.

Há novamente a garantia de matrícula de todos os alunos na rede municipal de ensino de Rio Bonito. Informando, também, que quando necessário haverá atendimento especializado em função das condições específicas de cada aluno. Porém, já não se coloca esse atendimento fora das classes regulares, mas sim como uma função complementar.

Essa resolução estabelece quem pode ser considerado aluno com necessidades educacionais especiais. Ela esclarece que estes alunos podem ter NEE's, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente e apresentam características como: limitações no processo de desenvolvimento e acompanhamento e/ou dificuldades acentuadas de aprendizagem nas atividades curriculares; dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, particularmente aqueles que apresentam surdez, cegueira, surdo-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem e encefalopatia crônica da infância e altas habilidades/superdotação.

No decorrer da resolução, é estabelecido, também, que o atendimento multiprofissional (médico, terapêutico, pedagógico) deve ser oferecido aos alunos com NEE, conforme especificidade de suas necessidades. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Rio Bonito assegura, por meio dessa resolução, a acessibilidade aos alunos com NEE de forma gradativa, fornecendo a todas as unidades escolares os recursos necessários, bem como a eliminação de barreiras arquitetônicas, além das instalações de equipamentos, mobiliários, transporte escolar e barreiras nas comunicações, como já garante a lei nº 10.098 de 12/2000. Essas novas configurações políticas são coerentes com as novas considerações das políticas de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, que se aprovaram e passaram a ter vigor desde 2008.

E, por fim, o presente documento trata da forma de avaliação destes alunos, apresentando um processo avaliativo, que leva em conta o desenvolvimento do aluno, tanto na classe inclusiva quanto em classes transitórias, focalizando: os aspectos do desenvolvimento; a capacidade do aluno em relação aos conteúdos curriculares a serem desenvolvidos e a forma de aprendizagem. Como podemos apreciar, as políticas municipais são coerentes com o proposto pelas políticas a nível federal. Mas, também, podemos ver que no município não estão disponibilizados muitos documentos que contenham a história da antiga escola especial e da transferência dos alunos surdos. Para que esta parte do trabalho pudesse ser contada, precisei usar alguns materiais de pessoas, que trabalhavam na secretaria de educação na época, dados da monografia: “A inclusão de estudantes surdos na rede pública de Rio Bonito: a experiência da EMPHAC” Ana Paula Pereira Lopes da Silva, além de outras entrevistas necessárias.

3.3.1 Como começou a inclusão ou por que minha escola virou corpo de bombeiros?

No município de Rio Bonito, até 2008, existiam duas escolas especiais: a Escola Municipal Estação Rio dos Índios (atendimento aos alunos surdos) e a Escola Especial José Reis (atendimento aos alunos com deficiência intelectual). Porém, ações para implantação de políticas inclusivas no município já estavam acontecendo com a criação da Coordenação de Educação Inclusiva, em setembro de 2006, coerentemente com a discussão e implantação das políticas inclusivas regulamentadas a nível nacional, principalmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Também, em 2006, aconteceu o I Curso sobre Educação Inclusiva de Rio Bonito, realizado na Escola Municipalizada Professor Honesto de Almeida Carvalho (EMPHAC). Este primeiro encontro foi feito com a presença de uma equipe de Niterói, responsável por ministrar as palestras e oficinas sobre o tema. Naquele momento, Niterói já realizava um trabalho de inclusão, sendo assim, suas experiências fomentaram estudos e pesquisas em Rio Bonito.

Outro importante passo, no sentido a abertura para perspectiva inclusiva, foi o I Fórum sobre Educação Inclusiva, que aconteceu em 17 de abril de 2006, no Esporte Clube Fluminense, na cidade. O fórum contou com a participação de 380 pessoas, entre pais, estudantes e uma pequena parcela de integrantes da rede de ensino do município, fato que se

deve à falta de condições, na época, de realizar o evento para a rede inteira. Por isso, o convite foi enviado para os diretores das unidades municipais de ensino e cada uma enviou os seus representantes.

Ainda no caminho para a implantação da educação inclusiva, em Rio Bonito, foi realizado na rede de ensino o Projeto “Interiorizando a Educação Inclusiva”, em grande parte das unidades de ensino do município. Este projeto, organizado pela equipe de inclusão do município, abrangia todos os funcionários da escola a ser trabalhada, que era fechada apenas para a realização do projeto. Foram realizados, então, trabalhos com intuito de sensibilizar os funcionários, utilizando recursos como: dinâmicas, vídeos e palestras, com o objetivo de mostrar os paradigmas da inclusão.

O Curso “Sala de Recursos em Ação”, que contou com 35 profissionais da educação interessados no tema, realizou formação e capacitação para o trabalho em Salas de Recursos. A primeira Sala de Recursos foi iniciada na EMPHAC, no ano de 2007, com recursos da própria prefeitura, isto porque ainda não havia sido enviado nenhum projeto para o MEC, a fim de receber recursos federais para a implantação de Sala de Recursos no município, como previa a nova política de educação inclusiva.

Já tendo profissionais de Sala de Recursos capacitados a fim de trabalho, a equipe de coordenação de inclusão do município foi até Brasília com uma solicitação ao MEC de Salas de Recursos Multifuncionais à rede de ensino. O MEC, percebendo que já havia um trabalho de desenvolvimento da inclusão no município, através de cursos destinados à população e a rede de ensino, como LIBRAS (que eu tive a oportunidade de fazer), Braille, Saberes e Práticas da Educação Inclusiva, Soroban e Educar na Diversidade, sendo o município de Rio Bonito possuidora da única rede municipal de ensino da época que oferecia esses cursos, concedeu tais Salas de Recursos Multifuncionais ao município.

Para a implantação do processo de inclusão de Rio Bonito, a coordenação de inclusão realizou modificações nas políticas públicas municipais, para que a inclusão abarcasse também as políticas, que regiam a educação do município.

Assim, foram criadas algumas políticas relativas à Educação Inclusiva, sendo duas delas destacadas pelas transformações propiciadas no sistema educacional do município, são elas: a portaria nº 09/2006, fundamentada na Política Nacional de Educação Inclusiva, que estabelecia normas pertinentes à matrícula de alunos na rede de ensino do município, abrangendo os alunos com NEE's e a Resolução nº 001/2008, instituída em 2008, a qual teve como o objetivo regulamentar a Educação Inclusiva na rede de ensino de Rio Bonito, criando

normas que garantiam o direito do aluno com NEE's à inclusão na Educação Básica em qualquer etapa de ensino.

Esta resolução é de suma importância para este trabalho, já que ela fomentou, ainda em 2008, o fechamento da Escola Municipal Estação Rio dos Índios, que atendia os alunos surdos de Rio Bonito e municípios próximos como Tanguá e Itaboraí, que não possuíam uma escola especial para surdos, incluindo esses alunos na EMPHAC. Essa decisão se fundamentou nas Políticas Públicas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Hoje, no local onde funcionava a escola, foi instalada a sede do corpo de Bombeiros, o local foi cedido pela prefeitura.

Fotografia 2 - Escola Municipal Estação Rio dos Índios



Fonte: Tarcísio

Fotografia 3 - A antiga escola e agora sede do Corpo de Bombeiros



Fonte: A autora.

Sobre esse assunto, os surdos participantes da pesquisa dizem:

“Tirou a escola para virar corpo de bombeiros” “era difícil porque a prefeitura tinha pedido pra trocar para o corpo de bombeiros” “Agora virou bombeiros, acho que é do estado. Isso é questão particular, a gente não tem culpa, nada a ver com isso, normal [...]” (Entrevista com Tarcísio- jovem surdo- sujeito da pesquisa).

“Tá certo o surdo, aconteceu de virar o corpo de bombeiros, isso com a prefeitura isso, a gente não tem nada a ver com isso” (entrevista com Walaci- jovem surdo- sujeito da pesquisa).

Os surdos não sabem o porquê da mudança, da transferência para a escola regular, o que marca esse episódio é o local, a estrutura física daquela pequena escola. A experiência visual permite a qualquer um ver que agora a escola é o corpo de bombeiros ou que virou corpo de bombeiros. Aos surdos, essa é a marca mais visível, já que as questões legais não foram explicadas.

Nesse momento, os surdos não participaram do processo. Não houve explicações e, até hoje, os surdos carregam as lacunas dessa experiência. Uns dizem que a escola acabou porque era em um local perigoso, na “beira da pista”, e não havia passarela. Outros que a prefeitura

teve que dar o prédio para o corpo de bombeiros. Ou que “a Dilma tem sofrido pressão” e as leis são pensadas fora da realidade dos surdos.

Logo depois disso, o II Fórum de Educação Inclusiva de Rio Bonito (2007), com o tema “A diferença na ponta, a escola no centro, a família o elo” visou atingir não apenas a rede de ensino, mas também as famílias dos alunos com NEE’s. O evento, com cerca de 400 inscritos, entre pais e profissionais da educação, tratou de assuntos não apenas pedagógicos, mas também culturais, contando com a participação teatral e musical dos próprios alunos com NEE’s, além de pessoas envolvidas com a educação inclusiva no município.

Importantes ações, visando à continuação do trabalho de inclusão e ao desenvolvimento da interação dos alunos incluídos com seus professores, foram realizadas. Podemos citar nesse sentido: a disponibilização de intérpretes para o trabalho com os alunos surdos dentre da sala de aula; a disponibilização de professores de apoio ao aluno com NEE, na sala regular; a formação através dos cursos de Braille, Soroban, LIBRAS, entre outros; o início da promoção de um currículo funcional; as Salas de Recursos e Salas Multifuncionais, interagindo com a família e a equipe escolar e a transformação da Escola Especial José Reis em Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEEJR).

Mais recentemente, após vários encontros, cursos e fóruns, foi realizado, no ano de 2011, um grande seminário em Rio Bonito, o I Seminário de Educação de Rio Bonito, com o tema “Rio Bonito potencializa a diversidade. E você?”, o qual durou três dias, previstos no calendário letivo do município. Tal seminário serviu como uma oportunidade para estudo e aprofundamento do tema numa perspectiva de educação de forma atualizada e diferenciada. No ano de 2012, aconteceu o II Seminário de Educação do Colégio Municipal Dr. Astério Alves de Mendonça, que além de palestras sobre educação, contou com oficinas e comunicações voltadas à Educação Especial e à Inclusão.

4 PALAVRAS IMPLICADAS NO GESTO METODOLÓGICO QUE PROVOCA A PESQUISA

Pensar e escrever sobre método e metodologia de pesquisa é uma difícil empreitada, quando o método está implicado na própria forma da escrita. Nosso trabalho, tido como ensaio, expressa uma forma menor de escrita e segue os gaguejos de uma cartografia. Neste sentido, as palavras, embora insuficientes para expressar os diversos sentidos da pesquisa, nos permitem outras possíveis formas de pensá-la e outras produções de sentidos.

Aqui podemos pensar sobre a escrita menor. O que pode ser isso? Talvez uma escrita, que não se faz visível nas grandes literaturas, nem nas premiadas obras acadêmicas, nem nos círculos dos livros mais vendidos e famosos. Uma escrita que não é para representar a realidade, nem contá-la; uma escrita que expressa a experiência da escrita.

Sendo assim, novamente a escrevo sob forma de verbetes, o que nos ajuda a pensar e repensar os modos em que esta pesquisa acontece e escrevê-los. Experienciando, conversando entre o maior e o menor. Dando “*a ver mais do que acreditamos ver*”. (FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012, p. 10).

4.1 História Maior e histórias menores

O conceito de história menor apresentado nesta dissertação é um deslocamento do conceito de literatura menor, produzido na obra *Kafka – Por uma Literatura Menor*, de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1977), a qual, como o próprio título já diz, nos presenteia com esse conceito. Nesta obra, os autores conceituam a literatura menor a partir de três características: a desterritorialização, a ramificação política e o valor (agenciamento) coletivo.

A primeira característica, a desterritorialização: o maior está ligado a uma territorialidade. “*Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes o que uma minoria faz em uma língua maior*” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 25). Isto é, não é a renúncia ao uso da língua maior/oficial e, conseqüentemente, a adesão da língua das minorias, que seriam estrangeiras à língua maior/padrão. É o que essa minoria faz com a língua oficial, a criação de uma *subversão* na língua maior. É desterritorializar a língua maior, procurar fugir, escapar de um território oficializado, promovendo distorções dentro da norma. A partir

de torções, deslizamentos, ruídos. Ela age por menor nos amplos territórios, sempre se movimentando.

A segunda característica do menor é a ramificação política: *“cada caso individual é ligado imediatamente à política. O caso individual se torna, então, mais necessário, indispensável, aumentado ao microscópio, na medida em que outra história se agita nele”* (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 26). Cada caso é particular, singular, que remete a um imediato político. Contraria e se põe à margem de uma literatura maior, engendra-se como um ato de resistência:

A literatura maior não se esforça por estabelecer elos, cadeias, agenciamentos, mas sim para desconectar os elos, para territorializar-se no sistema das tradições a qualquer preço e a toda força. Para a literatura menor, o próprio ato de existir é um ato político, revolucionário: um desafio ao sistema instituído. (GALLO, 2008, p. 63).

A terceira e última característica é o valor coletivo. Em uma história menor não existe enunciação individual, mas sim coletiva. A expressão de um sujeito fala pela coletividade. Sílvio Gallo (2008), ao deslocar o conceito de literatura menor para educação menor, explica o caráter coletivo do menor. Ele diz que, quando o professor, faz uma escolha, está fazendo por ele e por todos aqueles com quem trabalha. Pois, *“na educação menor, não há a possibilidade de atos solitários, isolados; toda a ação implicará muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva”* (GALLO, 2008, p. 68).

Buscando nos deslocar, podemos pensar nessas três características na noção de história menor. Tomando como fio condutor que *“menor não qualifica mais certas literaturas, mas as condições revolucionárias de toda a literatura no seio daquela que chamamos de grande (ou estabelecida)”* (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 28). O menor, no sentido em que foi proposto, está marcado por uma potência revolucionária.

Neste sentido, uma história menor não é menor se pensamos em relação a tamanho, nem inferior do que uma suposta História Maior. Esse menor vem nos falar de uma história em nível micro, aquela que escapa, de alguma forma, a grande história da educação de surdos, a imponente historiografia das políticas públicas com suas diretrizes e parâmetros. Ela é, primordialmente, uma ação no cotidiano, desenhada dentro da própria vida dos sujeitos que, como resistência, vivem e criam outras histórias possíveis, a contrapelo do que é criado como sentido único para sua existência. Histórias quase nunca dadas a ver ou dadas a falar na grande narrativa educacional. Uma história menor não se propõe a contar a realidade ou representá-la. Ela é uma experiência. Ela é singular, mas é sempre uma expressão coletiva.

Já a História Maior, pode ser definida como aquela que se inscreve nas grandes políticas, das diretrizes e bases, nos documentos. E a história menor é aquela que subverte: é uma [sub] versão da Maior. Ela busca escapar aos modelos impositivos, a institucionalização.

Pensando ainda nos conceitos de Deleuze, a história menor estaria ligada a uma expressão rizomática. Está sempre em movimento de criação e conexões, visando e expandido territórios. Já a História Maior estaria mais ligada à imagem da árvore: sempre fixa ao chão, expandindo-se em um sentido e estabelecendo hierarquias.

No livro *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari dizem que

Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza, ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reduzir, nem ao Uno nem ao múltiplo... Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Não tem começo, nem fim, mas sempre um meio, pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 31).

Para pensarmos no conceito do menor, o rizoma é de suma importância, pois é um “antimétodo” com linhas de fuga e múltiplas entradas e saídas. No rizoma, não há raízes fixas, ou seja, proposições ou afirmações mais fundamentais do que outras. A questão, no rizoma, é que você entra pelo meio. No meu caso, a entrada pelo meio significou me perguntar por exemplo “*Como encontrar os outros sujeitos da minha pesquisa? Tarcísio simplesmente aconteceu no processo e, assim, pude perceber que outros caminhos estão disponíveis nesse processo*” (Trecho de diário de campo 09/13) ou seja, que numa pesquisa-rizoma-cartográfica, as saídas podem ser múltiplas. Mas também, foi preciso ficar atenta e disponível para perceber isso.

Neste sentido, estar atenta é conseguir perceber as saídas do processo em curso. Não somente focalizar atos isolados, coletar informações, mas sim perceber os fragmentos e as forças, que circulam sobre eles, uma *atenção à espreita* (DELEUZE, 2006).

No livro “*As pistas do método da cartografia*”, Kastrup, Passos e Escóssia (2010) mostram o que seriam oito pistas do cartógrafo: trata-se de um método para acompanhar processos e não representar objetos; refere-se a um coletivo de forças, visa um território existencial; traça um campo problemático; requer a dissolução do ponto de vista do observador; *exige certo tipo de atenção ao presente*; requer dispositivos para funcionar e, finalmente, consiste em um método que não separa pesquisa de intervenção.

Nesse ponto, elegemos uma pista para pensar nessa parte do trabalho: a atenção ao presente. Pensando que, embora pela cartografia não se abre mão da história, é importante

destacar sua *sedução pelo plano virtual*, que se refere às forças e às potências, que se atualizam por diferenciação. Neste sentido, é importante pensar que tipo de atenção é necessária para estar no presente?

Um tipo de atenção que conduza a fluidez do pensamento. Ou seja, uma atenção que não é simples seleção de informações, diz-nos Kastrup (2007), baseando-se em conceitos como o de atenção flutuante (FREUD, 1912-1969), reconhecimento atento (BERGSON, 1897/1990) e atenção à espreita (DELEUZE, 2006).

Para uma pesquisa cartográfica, é necessário, então, estabelecer pontos de contato com os sujeitos ao invés das percepções; com os afetos em lugar das afecções; com um plano de signos e de forças, que surgem de um material, por vezes, desconexo e estranho, rizomático.

Como, então, alcançar o tempo que escapa? Provavelmente, não através da insistência e distanciamento, mas sim através da sensibilidade. Por uma determinada atenção, que fica presa ao que escorre, ao movimento, atenção esta que anda ao lado da *intuição enquanto esfera do trabalho cognitivo, muito mais do que com a esfera da inteligência*. Isso nos exige certa atenção ao presente.

E assim, estando atenta “*No fim de nossa primeira entrevista filmada, comecei a pensar junto com Tarcísio nos outros surdos, que poderiam fazer parte da pesquisa, Ludmila (intérprete) também ajudou. Minha única condição era que estivessem estudado na escola especial e depois na chamada escola inclusiva, precisava de mais três sujeitos, e depois de pensar, não só na contribuição e histórias que poderiam trazer a pesquisa, mas na disponibilidade, lugar onde moravam, timidez, chegamos aos outros três nomes: Felipe, Filipe Bernardo e Cleiton*” (trecho de diário de campo 10/13) Quer dizer, não tinha um modelo prévio e a forma expressiva foi forjada coletivamente.

Aqui Silvio Gallo, revisitando o conceito de menor deleuze-guattariano, nos ajuda a pensar numa das principais características do que se enuncia como menor, em nosso caso histórias menores: o menor resiste ao modelo, “*ele não é modelo e não pode tornar-se modelo, pois quando isso acontece – se acontece – ele torna-se maior, estabelecido, instituído*” (2013, p. 4).

O menor não é o dominante e sua existência e resistência reside no fato dele permanecer como uma invenção e linha de fuga. Quando ele é capturado, deixa de ser menor. Levado “ao microscópio”, ele revela outras histórias, que se ali se desenrolam, um saber vindo da experiência. Não resume a falar, contar; menos ainda explicar, o que poderia deixá-lo se perder nas redes da significação. O menor é expressado por gagueiras, nos espaços dos

encontros, atento às visibilidades condicionantes e às marcas, dadas como verdadeiras e já naturalizadas na pesquisa.

O menor se anuncia nos gestos.

Neste sentido, a potência do conceito de menor (nesse caso das histórias) está na sua força desviante, subversão, na constituição de outra possibilidade de ser e estar e de se narrar. Não mais como árvore, com suas raízes presas ao chão. A história como prática menor, como movimento, como rizoma. Dando-nos a chance de reter a experiência e, assim, vivenciar outras possibilidades de encontro.

4.2 Experiência – Cartografia - Ensaio

Nesta pesquisa, pensamos no conceito de experiência, como desenhado por Jorge Larrosa (2002 e 2011) e usamos essa noção como possibilidade na composição metodológica. A experiência pode ser, assim, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm:

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar (...); parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza (...), falar sobre o que nos acontece (...), escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Requer um gesto de interrupção: *“Já estava a mais de uma hora no colégio, esperando para fazer a entrevista com Filipe e Cleiton, o desespero já fazia parte, pois já era dezembro e a escola só ficaria aberta mais duas semanas, depois disso seria muito difícil conseguir marcar para conversar com eles... Cleiton chegou, mas não quis participar, tinha caído de moto e machucado a mão, disse que outro dia poderia fazer. Ludmila começou a procurar outra pessoa, mas a menina que estava lá não havia estudado na EMERI. Quando já estava convencida, que pela terceira vez, voltaria para casa sem nada Walaci chegou... Tímido, quieto, Ludmila perguntou se ele poderia participar e falou para ele conversar comigo. Ele perguntou sobre o que era e o que tinha de fazer, falei: devagar, eu sei pouco LIBRAS, e ele respondeu, pode falar eu sei ler lábios e falar um pouco. Com uma história diferente dos outros, nada planejado, ali estava mais um sujeito dessa pesquisa” (03/12/13)*

Para pesquisar com os sujeitos surdos, se faz necessário encontrar espaços para a experiência do encontro e do cuidado, o que se torna cada vez mais incomum na atualidade, nesse tempo da rapidez... Experiências... escutas do sujeito, do desejo, do algumas vezes, esquecido. Uma possibilidade de dar a ver minúcias dessas falas-gestuais é cartografar, acompanhando o processo para e pelo o mundo das possibilidades; estar junto; estar com; sempre com ética, o cuidado e atenção na experiência dos encontros. Ao invés de experimento, buscamos experienciar, entre aquilo que somos e aquilo que estamos nos tornando.

Trata-se de perdermos a posição central em um processo a ser conduzido; trata-se de nos reconhecer numa passagem. De nos expor: “[...] e aqui me permito pensar que, no meu caso, as conversas com surdos são particularmente complicadas. Apesar de ter feito curso e saber um pouco de LIBRAS, não me sinto completamente segura para fazer os encontros sozinha e existe a tradução da intérprete. O tempo todo eu venho experimentando o não compreender, o ficar de fora, as vezes, e a dependência no outro...” (diário de campo, 12/02/14)

Perdermos a posição de conforto, a posição de sujeito-central e apostar ao encontro de alteridade: tentamos pensar o impensado, ver o invisível, ouvir o inaudível, nos abrir ao sensível e a outro modo de pesquisar. Neste sentido, segundo Kastrup (2007), o método cartográfico, formulado por Deleuze e Guattari, nos permite acompanhar, investigar processos de produção ao invés de representar um objeto. Nessa opção metodológica não há uma coleta de dados, mas uma produção dos dados da pesquisa, que convoca assumir a atenção, não como funcionamento ou seleção de informações, mas como “*detecção de signos e forças circulantes, ou seja, de pontas em processo em curso*” (p. 15).

Acompanhar através de gestos com um olhar cartográfico como ferramenta de trabalho, nos possibilita entrar em contato com algumas histórias menores da educação de surdos em Rio Bonito. Pesquisando, temos a possibilidade de estar atentos ao surgimento de novos sentidos da experiência do encontro com o outro, com a palavra, pois:

[...] todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido em palavras... Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (LARROSA, 2002, p. 21).

Passos, Kastrup e Escóssia (2009, p. 201) ajudam a pensar na formação do cartógrafo:

Trata-se aqui do aprendizado da própria atenção ao presente vivo que é suscitada pela experiência da pesquisa, que assume aqui uma dimensão estética – estética porque diz respeito aos processos de criação da realidade. Ora, a atenção é como um músculo que, pelo exercício, produz regimes atencionais distintos e variados. Muitas vezes impera nas subjetividades a atenção recognitiva, mobilizada por interesses prévios e expectativas do pesquisador. O desafio é suspender sua hegemonia, em favor da atenção ao presente vivo das forças do território da pesquisa. Às vezes difícil no início, a atenção cartográfica vem a se tornar mais facilmente atualizada com a prática continuada, constituindo uma atitude cognitiva que cria condições atencionais mais propícias à prática da cartografia.

Assim, para tornar-se cartógrafo não é suficiente livros ou outros textos teóricos sobre o assunto. É importante praticar, ir a campo, acompanhar processos, lançar-se na pesquisa, experimentar, habitar um território, aguçar a atenção, deslocar pontos de vista e praticar o pensamento, o conhecimento e a escrita.

Podemos afirmar que o rigor da pesquisa cartográfica reside na irredutível atenção aos movimentos da subjetividade e da paisagem existencial, suas pontas de presente, seus fios soltos, suas linhas de fuga em relação à estratificação histórica. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 203).

Uma escrita (pesquisa) que possa permitir movimentos de subjetivação, linhas de fuga e aberta à experiência. Neste sentido, o ensaio pode ser um modo (outro) da pesquisa acontecer e ter sua escrita permeada de pensamentos e experiências. O ensaio pode ser uma possibilidade de conversar e perceber outros sentidos.

Larrosa (2002, 2004) propõe o ensaio como uma relação entre experiência e pensamento, que nos permite afirmar a diferença, nos formando e transformando constantemente. É a *“possibilidade de reinventar-se dentro de uma ordem a qual estamos inseridos”*

Afirmar a possibilidade de ensaiar na academia. Uma escrita que nos permita a diferença, um respiro da objetividade e das tantas regras, que nos cercam. Experiência – Cartografia - Ensaio. Essa proposta metodológica permite pensar e, assim, escrever essa pesquisa, mesmo sendo acompanhados de perto pelas lógicas (maiores) acadêmicas.

4.3 Entre e desejo da conversa e a possibilidade da entrevista

“Numa reunião de orientação coletiva, hoje, de repente, sou premiada com a generosidade do insight da Leidiane... Ela sugeriu que o Tarcísio na minha pesquisa seria

como a Rosa no filme “O fim e o princípio” de Eduardo Coutinho (2005). Juntos poderíamos fazer, também, um “mapa” de alguns personagens, que poderiam nos proporcionar suas histórias e ele iria me guiar nessa pesquisa” (Trecho de Diário de campo).

Carlos Skliar diz, em algum lugar, que educar é “conversar entre desconhecidos” e essa frase materializa, de certa forma, o que era planejado e desejado para os encontros com os sujeitos desta pesquisa. A conceitualização da mesma vem da leitura da obra de Deleuze (1998) e de Eduardo Coutinho, por estes diferenciá-las de depoimentos e entrevistas. Encontramo-nos e tentamos conversar: sujeitos surdos, pesquisadora, intérprete de LIBRAS, colaboradores, que fotografam e filmam... Um mundo de gentes, tentando essa conversa. Mas, afinal de contas, o que seria uma conversa? Qual é a sua finalidade? O que buscamos com ela? Produzir interrogações? Para que essa pesquisa fosse possível, a escolha metodológica das conversas foi e é fundamental, porém ao repensar meus encontros, o que aconteceu foi a entrevista.

Segundo Coutinho (2008), o depoimento estaria mais ligado à História e envolve pessoas, de alguma forma consideradas relevantes; já a entrevista teria um formato, uma forma mais padronizada, e passos e estudos de como fazê-la. A conversa seria diferente:

[...] no que eu faço, eu que nunca pensei que entrevisto pessoas, eu tento estabelecer um troço que se diferencia por ser a conversa, porque a entrevista, primeiro lugar, acaba tendo um caráter diretivo mais claro, entende? A entrevista não exige mil lances, que haja um envolvimento afetivo dos dois lados, enfim... Como você vai tematizar isso? Você não tem imagem. No jornal, abre aspas, a mulher me xingou, depois me falou o seguinte, abre aspas... Pode ser tudo mentira. Cinema tem essa coisa extraordinária, que é uma desgraça e uma grandeza, que é esse momento do encontro (BRAGANÇA, 2008, p. 105).

Neste sentido, o que se procura fazer não são entrevistas, “são conversas” nas quais o mais importante é *o encontro com o outro*, diferente de nós. A aposta se dá nesse *encontro com o desconhecido*. A conversa pode ter afeto, é uma colaboração, cheia de acasos e surpresas. De tensões. Na conversa, não sabemos se vamos encontrar o que estamos procurando. O resultado final não é certo, ele é construído, composto.

Para Deleuze e Parnet explicar a conversa é tarefa difícil:

É difícil “se explicar” – uma entrevista, um diálogo, uma conversa. A maior parte do tempo, quando me colocam uma questão, mesmo que ela me interesse, percebo que não tenho estritamente nada a dizer. As questões são fabricadas, como outra coisa qualquer. Se não deixam que você fabrique suas questões, com elementos vindos de toda parte, de qualquer lugar, se as colocam a você, não tem muito o que dizer. A arte de construir um problema é muito importante: inventa-se um problema, uma posição de problema, antes de se encontrar a solução (1998, p. 9).

Aqui, podemos ver a importância de não fabricar um problema previamente, de se deixar pensar a respeito e, principalmente, deixar o outro a vontade de dizer o que ele pode e quer dizer. Ir desenhando entre os sujeitos um caminho de possibilidades para que tanto quem pergunta quanto quem responde possam coexistir.

Porém, para poder efetivamente trabalhar juntos, é necessária a existência de um fundo comum implícito, a disponibilidade de colaborar. Colaborar não é consensuar. Essa abertura a colaborar, a *trocar*, é o que movimenta, até mesmo, as conversas mais insignificantes.

Mas, além da colaboração, existe a diferença de posições na conversa, o que dá abertura a discordâncias, novos rumos e questionamentos. Como Eduardo Coutinho diz na entrevista “Os dois lados da câmera”: “*A partir da diferença bem estabelecida –entre os dois lados da câmera – pode haver uma igualdade temporária e utópica*” (FILÉ, p. 3). É na afirmação da diferença que está a possibilidade do encontro, da conversa. Num acordo, que viabiliza as perguntas, os questionamentos e as imprevisibilidades da pesquisa e da vida.

Para constituirmos e compormos uma pesquisa, vamos conversando não só com o outro, mas também com nós mesmos. Desta forma, não só as conversas, como nós mesmos, somos atravessados por diversas forças.

Fotografia 4 - Encontro com os surdos



Fonte: A autora.

Desejava conversar... acabei produzindo entrevistas.

A princípio, eu desejava trabalhar com conversas, mas *como se conversa?* E melhor *como se conversa em outra língua?* Porém, após a qualificação e ao repensar o que já tinha feito, podemos ver que eu entrevistei e não propus uma conversa. Conversar implica entrar em um lugar, que não se conhece e não se sabe no que vai dar. Os breves momentos de “perda da linha” nas entrevistas são fruto da irrupção dos surdos, quando um queria falar na hora que o outro estava gravando, nas lembranças descompassadas, nas fugas do assunto, principalmente do Tarcísio.

Todas as entrevistas têm as mesmas perguntas, um começo, meio e fim iguais. Em todas as vezes, comecei perguntando sobre como foi sua trajetória escolar. Para gravar, pedia que eles se apresentassem antes e, quando isso não acontecia, fazíamos de novo, em busca de um formato que acabava “os colocando numa forma”. E partiam deles os momentos de fuga dessa entrevista – onde eu queria coletar dados, saber quando eles estudaram em cada escola – e eles queriam falar da prefeita, que entrou, do corpo de bombeiros...

“Aí a coordenação mudou e fiquei com medo da prefeitura, mas consegui um novo contrato. (Ludmila interfere e fala que não precisa falar isso, porque ele começa a explicar que a prefeita mudou e pensou que ele não ia continuar) aí continuou o curso, mas com a coordenação de Mauricéia e fiquei feliz continuando com meu trabalho hoje com Ludmila, eu também sou professor.” - “(ele já começa a contar a sua história e a intérprete Ludmila pede pra ele se apresentar)” (trechos de entrevistas).

Uma conversa cheia de intenções, e já estruturada previamente, é, na verdade, uma entrevista. Só me dei conta bem depois. Na verdade, queria uma pergunta apenas para disparar a conversa, pedindo para que eles me contassem como foi sua vida escolar e dali a conversa ia se encaminhar por onde eles levassem. Mas, na minha impossibilidade de troca direta – o uso da intérprete – e a ansiedade para conseguir responder as perguntas, que me levariam ao caminho da pesquisa, forçavam minha intervenção e volta aos temas que eram do meu interesse.

Diversas vezes, perguntei qual escola eles preferiam, de vários jeitos, até que eu e a intérprete tivéssemos a certeza, que eles haviam entendido a questão e que a resposta era satisfatória. O que foi planejado esbarrou nas minhas impossibilidades.

Portanto, podemos dizer que conversar para essa empreitada, a princípio, seria a forma que encontramos para pensar nos encontros com o outro. Mas ao me deparar com esse outro ao invés de afirmar suas diferenças, tentei as apagar, procurando respostas corretas. Os momentos de escape: as experiências cheias de singularidade e personalidade me foram

presenteados pelos próprios surdos em colocações inesperadas. No lugar daquela minha racionalidade, que buscava amarrar as entrevistas a uma estrutura lógica e cronológica, que categorizava e organizava o que era necessário para que a conversa acontecesse, ficou perdido.

Mesmo sem conversar, buscamos nesses encontros a troca, palavra que está tão presente e é tão fundamental para os sujeitos dessa pesquisa. Nessa troca, ficamos atentos aos pequenos gestos, que fazem ver as pistas, que nos permitem pensar outras histórias possíveis da educação de surdos de Rio Bonito.

Nem sempre na pesquisa o que queremos está no campo das possibilidades. Nesse sentido, podemos perceber que a conversa é mais cara do que foi pensado a priori. Expondo aqui o abismo, entre o que foi pensado e o que foi possível se fazer na pesquisa, pretendo experienciar o processo e dar a ver também que ela não é feita somente daquilo que dá certo ou, pelo menos, não só disso.

5 ENCONTROS (ENTRE) DESCONHECIDOS

Nos encontramos.

Sem nos conhecermos. Tentamos conversar. Entre gestos, palavras, interpretações. Uma conversa possível. Cheia de gagueiras. Sucumbimos a entrevistar.

Um encontro marcado. Não haveriam simulações, perguntas decoradas. Somente aquele turbilhão de questões, que me perturbavam, e eu não sabia como chegaria até elas. Conversa (que se tornou entrevista). Alteridade. Encontrar desconhecidos.

O desconhecido a princípio pode causar incômodo, estranheza. Classificar, adivinhar ou compreender o outro só nos distancia do encontro. Como eu iria me encontrar com surdos? O que esperar? Meu conhecimento insuficiente de Libras fez com que eu buscasse uma intérprete, Ludmila, para as conversas desde o início. Isso afetaria o encontro?

5.1 Questões derivadas do encontro com o outro

Esta pesquisa começou, em outubro de 2012, ao preparar meu pré-projeto para entrada no mestrado. Porém, como já expressei, as perguntas que me levaram a esse campo problemático começaram a surgir nos meus primeiros encontros com Tarcísio, meu professor – surdo - de Libras.

Previamente, tínhamos pensado em várias coisas para o encontro com os surdos. A princípio, faríamos encontros de apresentação com cada um, perguntando sobre sua trajetória escolar. Depois, seriam marcadas quatro oficinas com fotos, lembranças e documentos da escola (provas, históricos, cadernos) e, após a qualificação, seria pensado o passo seguinte com entrevistas mais específicas.

Porém, novamente a imprevisibilidade, os tempos da pesquisa e da vida e a riqueza das pistas obtidas já nesses primeiros encontros nos fizeram mudar de planos. Na qualificação, a ideia de prolongar as entrevistas foi cortada. Ficamos com os primeiros encontros, nos quais cada um contou sua trajetória escolar e pudemos nos conhecer. Pensamos apenas mais um encontro para discutirmos as pistas, que levantamos nessa conversa para tratar neste ensaio final.

Falar do encontro com os sujeitos dessa pesquisa implica, primeiramente, pensar como Tarcísio me convidou a pensar nos gestos, que não eram previstos a priori. Ele me guiou por esse processo e me permitiu pensar e encontrar com os outros sujeitos: Felipe, Walaci e Filipe. Desde o primeiro momento, mesmo quando o tema era relacionado à inclusão, mesmo quando ele não seria um dos sujeitos da pesquisa, a presença do Tarcísio foi marcante. Seu protagonismo já era evidente, antes mesmo dele me avisar que essa pesquisa *era sobre ele*. Ele me guiou, não só ao encontro dos outros sujeitos da pesquisa, mas por toda história da Educação de Surdos de Rio Bonito. Assim, como a Rosa no filme de Coutinho, ele me fez um mapa e me possibilitou adentrar nessa história: acompanhar e ver com os olhos destes surdos as histórias da sua escolarização.

Nos encontramos, tentamos conversar... Numa tentativa de exemplificar e dar sentido a tudo que eu havia estudado, o que aconteceu foi um esforço de conversa, entrevista, permeadas de fugas, surpresas e interrupções. Buscando estar atenta, mas não só prestar atenção, procurando uma atenção relacionada à consciência tomada aberta ao encontro; uma atenção que recusa a simples seleção de informações para detectar gestos menores e potências, o que requer uma concentração sem focalização.

Forçando o corpo inteiro numa empreitada, tal atenção implica em uma abertura do cartógrafo (pesquisador) a uma espécie de toque do mínimo que, recusando totalidades perceptivas, abre as portas para a invenção.

Para se encontrar, no entanto, é preciso focalizar a atenção, reconhecendo, contudo, que o foco não consiste em estaticidade e que requer um movimento pela memória, em um esforço de reconhecimento de alguma coisa, porém fugindo de possíveis definições.

Segundo Deleuze (2004, p. 12), “*Uma conversa, poderia ser isso. Simplesmente o traçado de um devir*”, ou seja, uma conversa neste sentido é a expressão do imprevisível, do vir a ser, em um constante movimento sempre inacabado. E isso se aplica a essa pesquisa em constante movimento. As imprevisibilidades também vão compondo junto aos encontros – com os surdos, com os alunos do mestrado, com as orientações – esse processo. Também as impossibilidades processuais, que nos possibilitaram forjar esta pesquisa cheia de ecos e gaguejos entre os conceitos e as experiências, provocadas nos encontros e desencontros de desejos. Estando aberta para ver os caminhos que surgiram, pude voltar, tomar novos rumos e até fechar algumas portas.

Acolher o imprevisível foi fundamental para dar conta das orientações e desorientações do trabalho. Ao escrever um novo gesto, conversar nas orientações, pensar em novos trabalhos, posso ver como esse encontro provocou em mim coisas antes tão

impensadas. Poder escrever em primeira pessoa, quando acho necessário, voltar para o nós quando os surdos, as políticas e as orientações pensam junto comigo. Poder escrever o que não deu certo, o que ficou para trás e as rasuras dessa pesquisa.

Estes encontros vão me tornando a pesquisadora que sou e vão inventando essa pesquisa, seus conceitos e sujeitos.

5.2 Gestos narrativos na pesquisa: o que dão a pensar as narrativas viso-gestuais surdas

Depois dos encontros e da orientação coletiva, levantamos algumas pistas que chamamos de “gestos narrativos”, que nos ajudam a pensar nas histórias menores, expressas nas trajetórias escolares dos surdos entrevistados.

Apenas pistas que dão a pensar e não informações literais ou representativas das histórias ouvidas-vistas.

Levantamos, então, os seguintes gestos:

Condição babélica da língua: *“Ludmila – a intérprete de LIBRAS – tenta entender e pergunta até que série ele estudou no RDI”*

“Antes da entrevista começar, Ludmila veio me avisar que seria mais difícil... Ela disse: Felipe tem uma LIBRAS muito confusa, rápida, difícil de pegar. E antes de começar a gravar, ela pediu pra ele ir bem devagar” (12/11/13)

A não linearidade das histórias menores (surdas): *“Essa professora, que me chamou pra estudar, então, comecei na escola com outros surdos na rio dos índios e comecei a aprender e com 12 anos fui pra o Ciep com ouvintes e era a maior confusão, então resolvi voltar para o rio dos índios, que era só surdo com 15 anos. Trocou novamente (confusão nas datas,) com 5 começou no EMERI, depois com 7 foi para o Ciep, depois com 9 voltou para o EMERI, aí depois trocou para o Ciep na idade de 16 anos, mais ou menos [.]”*

Escola para surdos como espaço de cultura. A troca: *“comecei a frequentar a APADA de Niterói, minha mãe ficava preocupada, mas eu ia rápido e voltava, para ter contato com outros surdos”*

Inclusão e os outros como problema: *“os ouvintes tinham dificuldades.../ as pessoas pareciam meio quadradas”*

A participação surda na decisão pela escolarização: *“Essa professora que me chamou pra estudar, então comecei na escola com outros surdos na rio dos índios” “Luma: Como era decidida essa troca de escolas, eram os pais? Por quê? Era a escola? Felipe: as intérpretes me chamavam e eu ia. Ela mudava de escola e eu ia junto”*

O tempo do surdo é diferente e a escola tem só um tempo: *“na escola só para surdo tínhamos crescimento e na inclusão é legal, mas tem muito problema porque o tempo é diferente, em minha opinião, um grupo em que tem contato com intérprete, com surdo ele se desenvolve mais rápido, é melhor até ter tudo em libras”*

A militância: o que é blinguismo? O que é L1 E L2? *“Voltamos a tentar perguntar sobre a inclusão e rio dos índios, tentando formular melhor a pergunta, o que era melhor só surdo ou tudo misturado na inclusão? Felipe: Melhor só surdo. Tarcísio pede pra ele falar sobre a importância do bilinguismo, pra ele falar.”*

Nas nossas tentativas de conversas, encontramos pistas emergentes destes encontros com os surdos, emergindo como analisadores e nos fazendo problematizar o próprio campo investigativo a partir do que nele se compõe.

Ao longo do texto, procuramos ao menos sinalizar as pistas inventadas e escolhemos quatro delas para problematizar mais especificamente. Uma delas, a questão do nome e do sinal, se tornou – ao organizar a escrita desta dissertação – na primeira escrita do trabalho. As outras duas “A condição babélica da língua” e o “tempo surdo é diferente do ouvinte” serão ensaiadas a seguir. Finalmente, assumindo que esta pesquisa é uma “pesquisa sobre mim” (fala do Tarcísio), uma conversa, agora sim, sobre vida, militância, ativismo, desejos entre Tarcísio e eu.

Para trabalhar profundamente nessas pistas foi necessário voltar a conversar/entrevistar os surdos. Pensar junto com eles a potência dessas pistas e que gestos eram possíveis para trabalhar com elas foi fundamental para tecer essa parte do trabalho. Muitos desencontros aconteceram para chegarmos juntos até aqui. Diversas vezes, marcamos encontros e no fim das contas o que foi possível foi mais um encontro com o Tarcísio (que

levou outros três surdos, que não participaram da primeira parte do trabalho) e, juntos, pensamos nessas pistas.

De repente babel.

“Babel significa também exílio, sobretudo, exílio interior, um certo desenraizamento com relação àquele onde se está e o que é mais importante, com relação àquele que se é.” (LARROSA; SKLIAR, 2001, p. 21).

A primeira pista: **“A condição babélica da língua”** é fruto principalmente do meu estranhamento, ao perceber que não existe somente e apenas uma Libras. No segundo dia de entrevistas, antes de começarmos a gravar, Ludmila a intérprete, conversou comigo sobre a gravação com Felipe Alves, dizendo que poderíamos ter algumas dificuldades porque ele tinha uma Libras “difícil”, muito rápida e, com isso, os sinais eram misturados, inacabados.

Minhas tentativas de conversa com Felipe, mesmo antes da pesquisa, eram quase sempre fracassadas. Quando o via chegando já até desanimava pensando, não vou entender nada. Ele sempre muito comunicativo e simpático, já chegava com aquela “enxurrada” de sinais e, ao ver minha cara de desespero, pedindo para ir mais devagar, ele sempre ria e sinalizava “lerda”, o que me garantia boas risadas.

Porém, nunca havia pensado que poderia ser mais difícil falar com ele do que com outro surdo, mesmo tendo um pouco mais de facilidade com Tarcísio, fato que eu atribuía a sua paciência de instrutor e não a “Libras difícil” do Felipe.

Tarcísio seria um surdo modelo? Precisou “se virar”, muitas vezes, sem intérprete, estudou na integração, aprendeu a duras penas a falar algumas coisas, a ler lábios e gestualizar. Depois estudou com surdos, aprendeu Libras e foi se desenvolvendo. Está na faculdade e trabalha ensinando Libras há bastante tempo. Seria esse o motivo da sua Libras “entendível”, da sua “facilidade” para lidar com os ouvintes?

Nos encontros de orientação, ao conversar sobre essa questão de pesquisa, pude repensar junto a questão da língua. Existe só um português? Existe só uma Libras? Existe um modo de se falar, ou sinalizar perfeito, e outros imperfeitos? E tudo isso nos levou a problematizar o que agora chamamos – com outros – de condição babélica da língua.

– E eu, que habitava Babel, e nem sabia! E eu, que sou babélica, e nem tinha me dado conta! A nossa Babel inventa um pensar que circula, funciona, trabalha, maquina em nós. Encrava-se em nosso imaginário, fantasias, saberes, desejos. Escava a perplexidade e desafia a confusão, diante do mundo imprevisível e desconhecido desse tempo caótico e incompreensível, que são os nossos. Perplexidade e confusão que, aliás, não imobilizam, mas nos implicam em sua afirmação inaugural: – É mesmo, “babilônios somos” (CORAZZA, 2002, p. 193).

Assim, num estalo, me descobri habitante dessa Babel, permeada de diferenças e dissonâncias. Cheia de confusões e desencontros, assim como é o encontro com o outro.

De acordo com o Antigo Testamento, a razão para tantas e tão variadas línguas encontra explicação na passagem da “Torre de Babel”, que teria sido construída na Babilônia pelos descendentes de Noé. O que pretendiam era construir uma torre tão alta, que ela chegasse a alcançar o céu. Falando uma única língua, esses homens não teriam limites em suas ambições, sendo assim, a fim de castigá-los, Deus confundiu-lhes as línguas e as espalhou por toda a Terra.

O mito da “Torre de Babel” demonstra a angústia dos homens diante de tantas formas diferentes de se comunicar, de ser e de estar no mundo. Para podermos nos relacionar uns com os outros, tivemos de aprender idiomas e criar estratégias de tradução – como minha necessidade de ter uma intérprete nas conversas.

A “confusão”, provocada por Babel até hoje, nos deixa insatisfeitos. Diversas tentativas foram feitas a fim de criar uma língua, que fosse facilmente aprendida por todos e que, não sendo representativa de nenhuma cultura ou comunidade étnica, pudesse se consolidar como “língua franca do comércio internacional e da diplomacia”. Neste sentido, podemos citar o *esperanto*, que é a mais conhecida dentre as línguas artificiais, criadas com esse propósito.

Até mesmo os surdos também criaram a sua língua universal. O “Gestuno” (ou Língua Gestual Internacional - ou Língua Internacional de Sinais, no Brasil) é uma linguagem auxiliar internacional, com forte influência da língua de sinais italiana, sendo geralmente usada pelos surdos em conferências internacionais, ou informalmente, quando viajam.

No livro “Habitantes de Babel”, Larrosa e Skliar (2001) discorrem sobre o tempo presente, “nossas ideias, nossas palavras e nossas experiências não podem ser senão babélicas”. Neste sentido, a confusão e a dispersão nos cercam sempre.

(...) Babel é um sintoma, um sintoma disperso e confuso de nosso mundo disperso e confuso e de nossos tempos confusos e dispersos; é um sintoma, sobretudo, do que nos acontece, nos inquieta e nos dá no que pensar no que de confusão e dispersão existe em nós mesmos: (cada um) decidirá a pertinência ou a impertinência do sintoma, se ele é de saúde ou de doença, e de que saúde ou de que doença (p. 09).

Assim, a realidade vista como babélica, nos inquieta. Podemos usar o mito para pensar o nosso presente. Somos desafiados a construir, a inventar sentidos para sobreviver na nossa babel: caótica, dispersiva, confusa, desordenada, fragmentada, descontínua, de ruptura, multiplicidades, pluralidades...

Hoje, *Babel* pode significar confundir. Segundo a Bíblia, foi a confusão e a desordem, que reinaram na Torre de Babel. Estamos diante de uma diversidade de linguagens e diferenças e divergências são produzidas, emergindo como condição humana.

Um mundo confuso, desordenado, incompreensível, múltiplo e, por que não, caoticamente inventivo? Enfim, um mundo babélico habitado por sujeitos igualmente múltiplos. Habitantes babélicos, mas ainda presos, tentando encontrar um lugar comum, seja uma língua, uma identidade ou objetivo.

A torre de Babel foi uma tentativa de se igualar a Deus e como resultado – o castigo - a confusão. Todos devemos pagar, vivendo nesse mundo de conflitos. Sentindo a diferença e a confusão como alguma coisa a ser rapidamente superada. Babel se relaciona com pecado, culpa, queda, acusação, expiação, castigos. Estaríamos, então, todos condenados à incansável busca de reunificação (homogeneização, mesmidade)?

A condição babélica não está só em que não há uma torre e uma língua e um nome para hospedar esse Homem (com letra maiúscula), que pretende incluir a todos os homens, mas também em que não há um mapa multicolorido e com fronteiras bem nítidas no qual os diferentes homens se agrupam e se identificam ao redor de distintas torres, de distintas línguas e distintos nomes (SKLIAR; LARROSA, 2001, p. 20).

Babel assim nos dispersa. Atravessa a língua, vai além. Num mundo não babélico, voltaremos todos a nos compreender, a falar uma só língua. Sairemos do “exílio”, que o castigo nos deixou. Não haveriam “línguas difíceis”.

Segundo Larrosa e Skliar, Babel fala de “unanimidade, de totalidade e de mesmidade” e também da quebra de tudo isso. Desse mito nos restou a culpa e, sendo assim, surgiu um “pensamento antibabélico”, que povoa os espaços-tempos contemporâneos

Lamentavelmente, vivemos em Babel, como lamentavelmente fomos expulsos do Paraíso, e se nossa tarefa já não é mais reconquistar o Paraíso, ela é sim, nos dizem refazer a Unidade ou, pelo menos, administrar a Diversidade, mesmo que seja, isso sim, a partir do ponto de vista da vantagem do Capital e da ordem do Estado. (SKLIAR; LARROSA, 2001. p 10).

Atualizamos babel como uma enfermidade. Ao invés de compor e recompor as diferenças, insistimos em vigiá-las e silenciá-las. Ainda queremos a diversidade “*bem ordenada, bem comunicada de diferentes cidades, diversas torres, diferentes nomes, diferentes línguas*” (p. 10).

Tem-se a impressão de que o que importa é seguir administrando as diferenças, identificando-as a fim de intentar a integração de todos em um mundo inofensivamente plural e ao mesmo tempo burocrático e economicamente globalizado. Tem-se a impressão de que o importante é continuar administrando e governando as fronteiras, e as transposições de fronteira entre o sim e o não, o ser e o não ser, o possuir e o não possuir, o saber e o não saber, entre o mesmo e o outro (SKLIAR; LARROSA, 2001, p. 9-1).

Vivemos cercados num mundo de opções entendidas apenas como oposições binárias: Iguais ou diferentes? Língua ou línguas? Únicos ou múltiplos? E, para sairmos da nossa babel, talvez seja melhor pensar em outras perguntas. Sobretudo, com menos oposição. Reconhecer a diferença como algo político e cultural, sem oposições, que vão negar e reduzir o outro.

Novamente aqui o conceito de “temporalidade disjuntiva” nos ajuda a pensar nessa questão: as diferenças não podem ser apenas igualadas, nem afirmadas, nem negadas, nem “toleradas”, nem “aceitas”, pois elas “existem (pré-existem, co-existem e pós-existem) a toda pretensão de igualdade, afirmação, negação, tolerância ou aceitação”, que nós tentamos instalar sobre elas.

A língua, em sua condição babélica, plural e múltipla, como sugere Jorge Larrosa, é mediadora dos processos de transmissão e transporte de sentidos. Esses processos são mediados pela tradução e “*a experiência da tradução (...) não tem somente a ver com o que acontece na mediação entre as línguas, mas se amplia a qualquer processo de transmissão ou de transporte de sentido*” (LARROSA, 2004. p. 63).

Pensamos no outro associado à condição da pluralidade. “*A condição humana da pluralidade poderíamos acrescentar, deriva do fato de que o que há são muitos homens, muitas histórias, muitos modos de racionalidade, muitas línguas, e seguramente, muitos mundos e muitas realidades*” (LARROSA, 2004. p.69).

Como, então, encontrar um lugar de aproximação nas diferenças? Ainda hoje vivemos essa condição babélica da língua de estranhamento no lugar do outro, que nos desafia e nos permite transitar entre outros mundos e modos de ser, aprendendo outras significações, chegando numa fronteira, que nos leva bem mais à aproximação do que ao afastamento. Podendo ser um basta a uma forma única de ser, a uma língua única.

Continuamos seguindo modelos. Procurando a Libras, o surdo, identidades. Nesse sentido, perguntas continuam nos rondando como: Por que não existe uma Língua de Sinais única para que os surdos de todo o mundo possam se comunicar entre si? Essas perguntas, porém, são as mesmas que se fazem com relação à própria existência da linguagem humana. A partir do momento em que passamos a refletir sobre nossa existência, refletimos sobre essa

questão. E assim, o mito ocidental da Torre de Babel acaba nos servindo como um símbolo dessa constante busca por respostas.

Quando questionado a respeito dessa pista, Tarcísio não vê um problema ou se surpreende:

Então, o Felipe tem essa questão, e isso é normal. Pois tem a expressão fácil de cada um, o jeito que se posiciona, se são mais lentos ou rápidos. Por exemplo, a maneira como fala, se for uma brincadeira, dá pra usar uma Libras mais formal ou informal dependendo da situação. Uma mulher usa diferente, um homem vai usar mais classificador, apontar, de acordo com a situação, vai ter essa variação. Tem um menino, Leonil, trabalha no mercado, ele tem uma expressão facial diferente, muito legal, mas é diferente, ele faz assim, desse jeito (mostra) mais sério, usa mais classificador, não tem tanto conhecimento de Libras. (trecho de entrevista 16/12/14).

Muitas línguas, muitos surdos, muitos somos, cheios de inquietudes a todo instante, sem saber ao certo o que dizer e como dizer, quando a condição humana é apenas diferença, ou seja, *somos babilônicos...* Confusos e inconfusos diante do mundo em que vivemos. Como fugir dessa opção política, que nos leva a fixar uma unanimidade na língua?

A pista **“O tempo surdo é diferente do ouvinte”** nos permite pensar muitas coisas, principalmente na lógica temporal da Escola (com maiúsculas por se tratar aqui da instituição criada pela modernidade com a homogeneidade temporal entre suas formas de funcionamento). Um Tempo e tempos: as tensões entre estas produções aparecem claramente nas entrevistas com os surdos.

Pensar nessa pista não foi tarefa fácil. A questão do tempo nos impõe uma série de armadilhas, pois ao tentar decifrar algo tão complexo, podemos cair numa essência. A temporalidade numa perspectiva educacional é uma questão fundamental, pois esta precisa estar atravessada pela experiência.

A fala do Tarcísio nos dá uma pista a partir da experiência do tempo na Escola. Um tempo da representação, única e homogênea, de se estar em um lugar:

O que você achou quando mudou a escola especial só para surdos para a inclusão? Tarcísio: não achei bom porque na escola só para surdo tínhamos crescimento e na inclusão é legal, mas tem muito problema porque o tempo é diferente, em minha opinião um grupo em que tem contato com intérprete, com surdo ele se desenvolve mais rápido, é melhor até ter tudo libras, Prolibras, prova em LIBRAS. (Trecho de entrevista com Tarcísio, 04/11/13).

A partir deste gesto dele, que não se opõe à inclusão, que não moraliza, que não opina a favor ou contra, nos faz pensar nas histórias de como esses sujeitos vivenciam o tempo. Resistindo a uma prescrição temporal (hora aula, hora recreio, quadrimestre, ciclo letivo...)

ligada aos regulamentos educacionais, aparece outro tempo, o tempo da experiência de cada sujeito. A fala do Tarcísio reverbera com uma fala de Carlos Skliar ao conceituar “temporalidade discursiva” como aquela que:

[...] cria outro tempo no que se refere à presença do outro. Já não é, e não pode ser aquele tempo mítico a partir do qual o outro existe porque sua existência é reconhecida, aceita, cotejada, excluída ou incluída. O outro aqui sempre esteve, mas em um tempo talvez diferente daquele que percebemos; suas histórias, suas narrativas não obedecem de forma submissa à nossa ordem, à nossa sequência, à nossa determinação cronológica do tempo (...) é um outro que problematiza nosso próprio tempo e nossa própria elaboração da temporalidade (2003, p. 62).

Essa ideia de temporalidade discursiva permite outro tempo em relação ao outro. Trata-se, então, do lugar onde o outro existe na imagem produzida, porém em temporalidade diferente (o tempo surdo? o tempo outro?) daquela que insistimos em lhe impor (nesse caso, a escola), através de um olhar totalizante e centralizador.

Quando Tarcísio se refere ao “tempo surdo”, ele fala de sua singularidade, da demora para fazer as provas, copiar o quadro, numa escola de surdos o tempo talvez também fosse diferente. Ele narra sua experiência, que no caso, é permeada pela oposição surdos/ouvintes, como identidades marcadas e fixas.

Nesse sentido, ele afirma: “*Precisa conhecer para entender que o tempo é diferente. O ouvinte é mais rápido, pois está na língua dele. Aí fica o surdo coitado, demorando um tempão. Mas não é porque o nosso tempo é diferente. Fazemos a prova em outra língua. Isso precisa mudar ter um tempo diferenciado*” (trecho de entrevista 16/12/14). Tarcísio sinaliza aqui que esta é uma questão que discute a língua, a diferença e, não somente, a questão do tempo.

Esta pista nos leva a refletir sobre o fato de que muitas políticas não só não reconhecem a escola para surdos como um espaço de *socialização e de troca na diferença*, mas também não se atentam ao fato da experiência do tempo na escola, e nesse caso não é só a escola para surdos que não reflete sobre as questões do tempo, mas sim todas as escolas. A Escola tem só um tempo? Podemos dizer que a Escola tem um modo de prescrever o tempo e essas prescrições marcam o trabalho do professor e a vida do aluno.

É comum tratarmos e pensarmos o tempo como algo definido e dado. Porém, longe dessa padronização, o tempo abarca uma série de processos diversos e específicos. Algumas concepções mitológicas sobre o tempo podem exemplificar a complexidade e a variedade das relações de tempo utilizadas pela sociedade.

Os gregos possuíam duas palavras para mencionar o tempo: Cronos e Kairós. Cronos especificava o tempo quantitativo associado à medida do movimento, contado em minutos, horas, dias, meses, anos. Uma dimensão na qual o presente é um instante sem duração, que avança continuamente, devorando o futuro e deglutindo o passado. É o tempo que usamos na programação do dia a dia. Por outro lado, Kairós tinha o significado mais sutil de "momento certo" ou "oportuno" e especifica um tempo qualitativo, um momento de ação ou propício para agir, de maneira a alterar o destino.

Na mitologia grega, segundo a apresentação de Homero, Zeus substitui, com sua astúcia, Chrónos, Deus do tempo e passa, assim, a ter um domínio sobre as questões temporais. A história de Chrónos, criada para explicar a suposta evolução cultural da humanidade, em relação ao tempo, é considerada de caráter mítico. Já *Kairós* era habitualmente considerado filho menor de Chronos e Reia, mas, posteriormente, na genealogia dos Deuses, parece estar associado a todos eles como manifestação de um momento específico.

Muitos questionamentos atravessam a questão do tempo na escola. A escola está presa aos tempos que lhe são dados? O tempo cronológico aprisiona a escola? Qual é o tempo da educação? O tempo cronológico marcado pelos sinais, horários, disciplinas ou o tempo da aprendizagem, da experiência? Talvez a questão aqui seja pensar na possibilidade de pensar numa escola, que trabalha com tempos variáveis, com temporalidades diversas.

O tempo cronológico e o "kairotico" podem dialogar no espaço da escola. Não podemos pensar só na lógica linear do tempo, pois tratamos de singularidades e, nesse caso aqui na pesquisa, da vida dos sujeitos surdos, que é marcada pela falta de linearidade, como percebemos nas entrevistas.

Nos espaços educacionais, geralmente, existe uma estrutura fixada em uma organização de tempo que, na Modernidade, foi tão bem disseminado para/em nossas escolas. Esse tempo tão marcado nas escolas através das séries, níveis/etapas, de ciclos e graus de ensino, tem o "tempo" certo de começar e terminar e dentro deste tempo ainda residem mais institucionalizações e regras com os bimestres, conteúdos diários e etc. Como seria estar/viver outro tempo na escola, um tempo no agora, no acontecimento? Que efeitos que isso traria para os espaços educacionais?

A instituição Escola foi dividida em tempos e espaços altamente determinados e estruturados e, nesse sentido, os alunos foram hierarquizados dentro deles. Os espaços e tempos fixos, que a Modernidade perseguiu, conduziram à homogeneização das turmas, pois era preciso que todos estivessem em um mesmo ponto de desenvolvimento para, assim,

ocupar determinado lugar em um determinado tempo. Esta é a espacialização do tempo, onde o tempo passou a ser redutível ao espaço e pensado em função do espaço (VEIGA-NETO, 2002).

Atualmente, nas escolas brasileiras, os princípios, parâmetros e diretrizes legais mais amplas ou abrangentes para a regulação dos tempos escolares na educação básica estão estabelecidos, determinados e expressos na Lei Federal 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Em suas disposições gerais, o documento nos indica a regra comum e imutável dos tempos escolares da educação básica, sustentada em dois pilares: da carga horária anual e dos dias letivos. Seu texto indica: “*I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames, quando houver*”. A estas exigências, soma-se a determinação sobre a jornada escolar, que deve incluir um mínimo de quatro horas diárias de efetivo trabalho escolar, com ressalvas para o ensino noturno, “*sendo progressivamente ampliado o tempo de permanência na escola*”. Tais parâmetros, impostos via legislação, podem ser designados como “regras imutáveis” na arquitetura dos tempos escolares. A partir desses marcos jurídicos, outras normas se impuseram, ditando construções e configurações dos calendários e horários escolares.

De acordo com Sampaio, podemos perceber que o tempo da escola é diferente do tempo das crianças, pois existe a expectativa de que todas aprendam num determinado tempo definido como série. A escola se prende a um paradigma homogeneizador, que acaba negando as diferenças.

As diferentes formas de perceber, de pensar, de sentir da criança passam a ser vistas como ausências de saber. Os caminhos percorridos pelas crianças, na maioria das vezes, desconhecidos para a escola, não são reconhecidos como possíveis de levar ao aprendizado. O que termina acontecendo é que as crianças que não acompanham o tempo da escola vão ficando para trás... [...] Na medida em que a criança não acompanha o “tempo” da sua turma, que é o “tempo” imposto pela escola, ela é posta de “lado”. A criança se perde no tempo, deixando de existir para a escola e para a professora como se o tempo para ela parasse (SAMPAIO, 2002, p. 186-187).

Essa linearidade do tempo faz com que os estudantes, que não se enquadram nele, sejam considerados como “diferentes” e numa instituição, que procura fixar um tempo e um modo de ser a diferença (temporal), não é vista como potência, mas sim como algo a ser corrigido e normalizado. Nesse nosso tempo atual, permeado de binarismos, como pensar nesse tempo da experiência? Essa escola bilíngue, que é tão sonhada, conseguiria abarcar essas singularidades e funcionar aberta às temporalidades? Essa escola, pela qual os surdos

lutam, ainda é indefinida, confusa, desconhecida. (Re)construir essa escola no mundo atual exige definir que lugar/espço/tempo, que ela ocuparia. Que imagens/representações do mundo selecionam, produzem, inventam, dissimulam e/ou se ignoram através dos nossos olhares, dos nossos gestos e dos nossos discursos, poderiam construí-la?

Não existe somente um tempo disponível, senão vários tempos, que se impõem e superpõem, criando novas e complexas perspectivas a partir das singularidades. Que espaços educacionais nos permitiriam viver o tempo como um tempo de invenção? Provavelmente, os espaços expandidos, moleculares, interativos, ilimitados, flexíveis. Outra configuração temporal ainda está por se fazer nas escolas, que rompa as barreiras das salas de aulas, que homogeneízam os tempos das crianças, de acordo com o tempo da Escola. Escolas cheias de *diferença*.

Na pista “**A militância: o que é blinguismo?**” vamos falar dessa pesquisa, que não é minha, mas é como nos contou Tarcísio: “*Uma pesquisa sobre mim*”. Uma pesquisa com ele. Na singularidade e, para isso, se materializar novamente o encontro com ele foi fundamental. Sendo assim, falar de militância e da luta surda como um movimento social não seria suficiente para destrinchar essa pista, pois apostamos na micro política.

Sua militância e ativismo por uma educação, que seja ativada desde os surdos, em sua especificidade, fez com que ele entrasse para faculdade de pedagogia e se tornasse uma espécie de “referência” para os outros surdos de Rio Bonito. Outras possibilidades foram abertas: Fazer faculdade, pro Libras e ser Professor, ensinar Libras, passar o conhecimento adiante.

Tarcísio se faz presente na prefeitura, tentando mostrar suas ideias; nas ruas, organizando o futebol dos surdos e seus campeonatos; levando os surdos para lanchar e os trazendo para o curso de Libras, criando possibilidades de encontros. Todas atividades, que se potenciam no cotidiano e pela expansão das possibilidades de vida. Lutas e encontros esses que, para muitos, podem passar despercebidos ou serem desimportantes. Tarcísio é um militante, surdo, que atua nos gestos mínimos. Ou seja, ele não é aquele surdo, que vai para Brasília, que está em grandes passeatas, nos movimentos da legislação, ele atua no menor, nos seus encontros cotidianos, produzindo gestos mínimos. Diariamente suas atitudes são carregadas de sentidos.

Numa das muitas esperas por Tarcísio, comecei a conversar com Ludmila, ela falava sobre seu mestrado e sobre uma professora surda, que dava aulas para ela. Em um congresso, tinha conhecido muitos surdos acadêmicos e engajados. Ela falou que o Tarcísio poderia crescer muito mais e fazer muito mais. Aí falei um pouco da forma com que eu via a militância dele e acredito que ela se permitiu pensar num outro

modo de se engajar, de militar e lutar. Muitas vezes, a diferença acontece no menor. (diário de campo, 09/12/14).

Na entrevista com Felipe Alves, quando perguntei (pela milésima vez, talvez, e de mil modos diferentes) qual escola era melhor, a especial ou a inclusiva, Tarcísio interferiu e disse fale sobre a escola bilíngue. Porém, Felipe perguntou o que é isso, não conheço esse sinal (bilíngue) e ali começou uma aula dele, falando que aquela era uma outra escola, sobre a Libras como primeira língua (L1) e o português como segunda língua na modalidade escrita. Depois de ter aprendido, Felipe respondeu que ele achava melhor era só surdo e a tal escola bilíngue.

Pra mim, esse acontecido não me soou estranho. A potência que Tarcísio encarna diante aos outros surdos é clara e conhecida na cidade. Não vi o Felipe simplesmente repetindo uma coisa sem sentido, o que eu vi foi um gesto de confiança e credibilidade no que Tarcísio estava passando. Tarcísio sabe claramente dessa sua potência e o que ela provoca nos outros surdos da cidade. *“Eles sempre perguntam vários temas e eu aconselho. Acaba que eles me copiam, querem fazer o que eu faço.”* (Trecho de entrevista, 16/12/14).

Quando questionei Tarcísio sobre seu papel para os outros surdos da cidade, ele entendeu a necessidade da troca de conhecimentos para o desenvolvimento deles:

Eu acho muito importante, precisa ter um surdo porque os surdos precisam ver outro para querer crescer e se desenvolver, por isso no curso eu convido os outros surdos para vir participar, eu acho que eles precisam disso de ter contato comigo e com as aulas porque vou ficar velho e quem vai ensinar? É muito importante, trabalhar teatro, expressão movimentos, classificadores, é importante os surdos terem essa identidade. (Trecho de entrevista, Tarcísio, 04/11/13).

A fala do Tarcísio me faz pensar também na importância do Movimento Surdo no Brasil. Do mínimo e do singular para o macro. Na última década, ele tem conquistado um espaço importante e, com isso, a garantia de direitos, como no caso da luta pela oficialização da Libras – Língua Brasileira de Sinais – e a conquista do reconhecimento desta enquanto segunda língua oficial em nosso país, bem como a disseminação do ensino e da utilização da Libras em diferentes contextos são, entre outros, alguns dos pontos relevantes a destacar nesta trajetória histórica.

Podemos dizer que a língua de sinais é o principal fator dos encontros das pessoas surdas, pois é a marca de sua cultura. Durante muito tempo, a Libras não foi aceita, sobretudo pela “opressão ouvintista”. O maior efeito das concepções ouvintistas é a centralidade do discurso clínico na educação de surdos. Segundo Perlin, *“alguns ouvintes podem ficar ofendidos com a afirmação de que contribuem para ouvintizar o surdo, ou que se fala do*

vício de referir-se ao surdo como portador de anomalias e se reportem à exibição da experiência auditiva como superior em frente ao surdo” (1998, p. 58).

Nesse sentido, a Libras permite um encontro, uma troca como os surdos tanto sinalizam. Tarcísio explica a importância de se conversar na sua língua:

O surdo quando fala em libras entende bem, eles adquirem aquilo e fica mais fácil a informação, então quando eles encontram uma pessoa surda que passa informação eles admiram. O ouvinte vai falar e não significa nada para o surdo, então quando eu pego uma informação e passo eles admiram, querem logo participar da conversa, demonstrar que entendem e assim ocorre uma troca, uma comunicação, um diálogo, pois a Libras torna mais claro, mais fácil. (Trecho de entrevista, 16/12/14).

Por muito tempo, os discursos normalizantes a respeito do surdo permearam sua educação, cujo objetivo desta era a oralização. Sabemos que as relações entre surdos e ouvintes – não só entre eles - são permeadas por jogos de poder e saber. No entanto, penso que essas relações não se dão numa lógica binária entre o bem e o mal, mas como um poder que produz sentidos. Nesse sentido, me aproximo ao que Foucault (1996) diz sobre o poder:

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 corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 1996, p. 8).

Os movimentos surdos têm como característica a resistência, sendo assim, mergulhados em relações de poder. Existe uma luta da comunidade surda e os movimentos de resistência se formam, visando defender os seus interesses e negociá-los. Nesse sentido, sempre haverá poder no movimento, nos movimentos sociais em geral. Segundo Lopes:

Resistir significa viver intensamente a relação com o outro surdo que vive e sente a surdez de outras formas ou de formas semelhantes e que compartilhe das mesmas lutas. A negociação de significados, o ser surdo e para a surdez é uma negociação que se dá, portanto, no interior das relações de poder e de resistência. (2007, p. 11).

Neste sentido, podemos pensar na entrada do Tarcísio na faculdade de pedagogia como uma atualização de uma luta para que a educação, na qual ele acredita, se materialize como prática política. Provavelmente as formas de narrar os surdos a partir das lógicas ouvintes (buscando a normalização) foram as precursoras dos movimentos surdos de resistências. Por isso, o ponto de vista de um surdo legitimado (pedagogo) poderia ser levado em conta para se pensar nessa escola, nessa educação. *“No futuro, eu quero ser um*

profissional, vou ser pedagogo e bilíngue, aqui, em rio bonito, não tem, eu preciso estudar, vou me formar, aí sim eu posso militar por isso, vou junto o advogado (brinca com Ludmila, que é advogada) lutar por isso. É melhor, pois dá segurança.” (Trecho de entrevista, 16/12/14).

A educação de surdos está totalmente ligada aos movimentos surdos. Nos últimos tempos, o número de surdos nas universidades tem aumentado e esses estão cada vez mais engajados dentro dos movimentos. Mas isso não quer dizer que são somente os surdos “acadêmicos” que mudam e narram os movimentos surdos, os grupos de pesquisas das universidades também exercem um papel fundamental nessas lutas. A comunidade surda nunca mais parou de mobilizar, sempre há algo pelo qual se luta. Para Perlin,

O movimento surdo é responsável direto pelo novo impasse na vida do surdo contra a coesão ouvinte, pelo sentir-se surdo: em resumo, é o local de gestação da política da identidade surda. É no movimento surdo onde estamos mais próximos da divisão entre poder surdo e poder ouvinte, onde surge uma proximidade dinâmica da identidade surda que denominamos política da identidade, que tem sua força na alteridade e que guarda as fronteiras da identidade surda como tal. Por que surge essa resistência surda? Ela é uma força contra o poder ouvinte de ideologia dominante ouvintista. (1998, p. 69).

Atualmente, os movimentos surdos continuam ativos, mas de novas formas. As lutas e reivindicações da militância surda, que se movimentam a favor dessas causas, vêm, aos poucos, conquistando mais espaço, tornando visível e possível a existência de *uma escola desejada pela comunidade surda*, que leve em conta sua diferença, sua cultura. Neste sentido, a pesquisadora surda Gládis Perlin discute que a busca do direito dos surdos é por ser diferente nas questões, não só educacionais, mas sociais, políticas e econômicas, que envolvem o mundo do trabalho, da saúde, da educação, do bem-estar social. (PERLIN, 1998, p. 71).

Hoje a grande luta dos surdos é pela articulação de uma escola de/para surdos. Uma escola que possa garantir a continuidade e a força da própria comunidade. Isso demonstra a necessidade permanente de ligação entre a escola de surdos e os movimentos surdos, unindo lutas e resistências. As últimas grandes manifestações por uma educação bilíngue para surdos estão ganhando novos contornos, com o uso das novas tecnologias da comunicação, como as redes sociais, vídeos, links e dados vêm sendo divulgados e, com isso, mais pessoas vem aderindo a causa. Podemos destacar as manifestações políticas e os atos públicos, realizados pelo Movimento Surdo em Brasília, durante os dias 19 e 20 de maio de 2011, quando cerca de 10 mil surdos e apoiadores da causa participaram das ações promovidas e que são expressões genuínas dessas resistências.

A comunidade surda brasileira está promovendo um grande esforço conjunto, onde pesquisadores, estudantes, educadores e outros colaboradores, surdos e ouvintes, estão direcionados na redação final do Projeto de Lei Nº 8035, de 2010, que institui as diretrizes do Plano Nacional de Educação – PNE –, cuja aplicabilidade compreende o decênio 2011-2020. Estes militantes da causa surda vêm discutindo e propondo alterações significativas às propostas iniciais, apresentadas pelo texto original deste Projeto de Lei, com vias a garantir, através da alteração de trechos de algumas das emendas, a existência de Escolas Bilíngues para Surdos.

Entre os argumentos da Comunidade Surda para estas alterações textuais na composição das emendas do PNE, podemos destacar como ponto principal a questão da aquisição linguística e a construção da identidade surda, baseada na perspectiva cultural da convivência dos surdos nestes espaços favoráveis ao desenvolvimento cognitivo integral destes sujeitos. Essa luta já produz sentidos e expectativas em Tarcísio:

Tem esse movimento, eu acho que o surdo precisa estar envolvido com a política e questão de igualdade, falta de escolas bilíngues, de pressionar, brigar e pedir por isso, se focar indiferente, nunca vai acontecer essa inclusão, vai ter sempre problemas e confusões. A inclusão é importante, mas quando está junto com ouvintes a fala é muito rápida, é mais fácil para o ouvinte entender, para o surdo é mais demorado, precisa do intérprete nessa mensagem. Acaba que o surdo fica com perdas. Por exemplo, o ouvinte fazendo provas é rápido, já o surdo é mais difícil, demora mais, fica nervoso, sofre falta intérprete, é difícil. Em minha opinião, precisa de uma escola bilíngue. (Trecho de entrevista 26/11/13.)

Apoiados em políticas públicas, estudos e outros documentos, especialmente nos indicativos e afirmações que neles estão explicitados, a Comunidade Surda Brasileira caminha na direção de uma virada política e cultural. Buscando se distanciar dos binarismos, que ainda insistimos em afirmar:

Após apresentação do meu trabalho sobre políticas públicas, na educação de surdos na Anped sudeste, quando começamos o debate, a primeira pergunta foi direcionada a mim, justamente a respeito da constante luta dos surdos por uma educação diferente e sua diferença. Respondi que as políticas previam nesse caso e que existe uma forte militância surda. Não satisfeita com a resposta, fui novamente questionada: o que você prefere escola especial ou a inclusão? Respondi que os surdos, na minha pesquisa, preferem a escola especial e que a inclusão não está acontecendo, como previsto nas políticas e, ainda, se busca uma escola, que atenda essa diversidade cultural. Mesmo assim, a pessoa não ficou satisfeita com minha resposta, disse que eu defendia a escola especial e que os surdos precisavam da inclusão para se relacionarem com outras pessoas e se desenvolverem. É impressionante como ainda estamos presos a essas dicotomias, escola especial/escola inclusiva, e não conseguimos refletir para além disso. Nesse caso, vejo que essas escolas diferentes, outros tipos de escola, ainda estão distantes - apesar desse sonho já estar plantado, inclusive nos surdos de Rio Bonito - a escola

bilíngue, que os surdos querem e lutam ainda está restrita a debates e grupos de pesquisa específicos. (trecho diário de campo, 15/10/14).

Ainda falta muito para que essa escola saia do papel, mas como disse o Walaci em nossa entrevista “Todos estão na torcida pela escola bilíngue, somos três, mas têm muito mais, os surdos querem uma escola certa, uma escola pronta para nós.” Sim, existem muitas mais pessoas lutando e sonhando com essa escola. Ser surdo e ser militante me parecem uma coisa só. A escola pode estar longe da materialização em Rio Bonito:

Eu: e hoje tem algum movimento aqui para escola de surdos bilíngue? Tarcísio: Não tem. Você acha que pode ser possível? Tarcísio: Eu na minha opinião, tenho aprendido, vou junto a FENEIS, as escolas bilíngues e tenho pedido ajuda a associações para trazer para Rio Bonito reunir os surdos e depois uma escola bilíngue, onde vai ser ensinado aos surdos, eu tenho estudado sobre isso, antes não tinha conhecimento, mas agora tenho lutado pra isso. (Trecho entrevista Tarcísio, 04/11/13).

Mas é preciso resistir...

O DEPOIS DO ÚLTIMO GESTO

É com muita confusão que chego a esse momento. Uma certa angústia. Uma angústia diferente daquela que me acompanhou nos primeiros movimentos dessa pesquisa, pois ao contrário daquela que me movimentava e me fazia estar atenta às possibilidades do campo, essa nova angústia parece que me paralisa: não quero terminar.

Onde essa movimentação me levou? O desejo de pesquisar a educação de surdos continuou o mesmo de antes de iniciar o mestrado, mas a pesquisa é bem diferente da que eu planejava no meu pré-projeto de entrada no mestrado. Esse processo foi afetado, sobretudo, por duas pessoas que me sacudiram e me levaram a pensar coisas que antes sequer imaginava.

A primeira delas, minha orientadora Anelice. Que encontro perturbador! Já na entrevista, no pouco que pudemos falar, ela foi clara, caso eu entrasse, iríamos pensar em outra possibilidade dentro do meu tema, que não iríamos abandonar. Sai de lá com a certeza que não entraria, mas até hoje não sei por qual motivo estou aqui. Foi difícil, desaprender tudo aquilo que já me era habitual e ser forçada a pensar. Escrever e reescrever, apagar e começar menos “careta”.

Depois disso, o encontro com o Tarcísio. Eu o conhecia, mas afirmo com certeza, foi um “encontro entre desconhecidos”. Quando ele me avisou que a pesquisa era sobre ele, foi como um estalo. Sem ele realmente essa pesquisa não seria possível da maneira como ela é. Foi um bom encontro e sou grata por poder ver o que esse encontro produziu, onde ele me levou.

Esses dois encontros produziram o ponto no qual estou agora. O primeiro me encaminhou aos amigos queridos que fiz no mestrado, aos colegas de orientação, aos grupo de estudos, às professoras. Todos esses me ajudaram e contribuíram fundamentalmente para meu trabalho. O segundo me levou aos outros surdos, me permitiu conhecer e estranhar Felipe, Filipe, Walaci e suas histórias.

A partir deles eu pude dar a ver algumas coisas, sem chegar a nenhuma grande conclusão, comparação, verificação, resposta a uma pergunta ou hipótese. Será que fiz o que deveria? De certo, só sei que esse trabalho foi feito com desejo, com vontade, mesmo sem saber aonde chegaria.

Eis que o final me consome, escrever esse verbete. Lembro da dificuldade de começar essa pesquisa, de escrever um ensaio de sete páginas. Assim, comecei esse movimento, contando como havia chegado aqui. Talvez seja essa também a forma de finalizar...

Depois do primeiro gesto dessa pesquisa, foi necessário pensar palavras-questões fundamentais para dar continuidade ao texto. Verbetes de uma disciplina, que foram escritos e reescritos, tantas vezes, até se tornarem provocações ao que viria a diante.

Acredito que a partir daí a coisa ficou um pouco mais fácil, escrever sobre os sentidos políticos e históricos da educação de surdos, a pesar de ter começado fazendo um texto enorme e sem questionamentos, foi prazeroso e necessário.

Novamente, a escrita em forma de verbetes me ajudou a pensar nos movimentos metodológicos, que guiaram a pesquisa. E nessa parte, as contribuições que recebi na qualificação foram fundamentais para “arrumar” o texto e seguir adiante.

Finalizando ou tentando finalizar, os encontros com desconhecidos. Nessa parte acredito que o desejo de não terminar já tinha batido e foi difícil pensar nas pistas derivadas desses encontros. Como era mesmo aquela outra escrita, que tinha começado? “Perdi a mão”? – como digo quando um bolo não sai mais como os outros. O medo de “estragar” toda uma proposta me rondou. Poderia não conseguir compor as entrevistas, pois o que eu estava fazendo era colocar somente os interlocutores na conversa. Novamente, Ane e Tarcísio me trouxeram de volta.

Não sei se termino (sem ter certeza ou acreditar que realmente poderia terminar) essa pesquisa menos estruturada –aprisionada no já dado e já pensado- ou se posso sair daqui com menos interrogações do que cheguei. Na verdade, temo que as interrogações se multiplicaram e acredito que fiz questão de demonstrar isso ao não responder a maioria delas ao longo do texto.

Algumas dessas interrogações continuam e, a cada vez que volto ao texto, novas vão se formando. Comecei com o “O que me move?” e agora depois de tantos encontros, novos gestos pensados nas orientações coletivas, nas leituras mais atentas às entrevistas com Tarcísio, Felipe, Walaci e Filipe, questões continuam a surgir e a me rondar...

Que outros espaços educativos os surdos querem construir? Para além daquela antiga escola especial e longe do modelo de inclusão, que lhes foi oferecido, como seria esse lugar? Que novas possibilidades de lutas e enfrentamentos acontecem/acontecerão nos espaços de ensino superior – não só com o Tarcísio no Cederj, mas agora com o recém aprovado Filipe, no curso de pedagogia da UFF – não só em relação às questões de adequação, mas a todo esse novo contexto? Quais gestos novos podem partir desses novos lugares?

Tantas questões e justamente agora que o texto, os surdos, as orientações me parecem tão familiares, íntimos, é necessário deixá-los. Quando finalmente estava perto de encontrar

um lugar de aproximação desses outros tempos, de uma conversa, de um estranhamento, das diferenças, o meu tempo de mestrado acabou.

Porém, é importante marcar aqui as “lições” que puder perceber nesses encontros. Primeiramente, o objetivo não é fundamental e a fixação nele pode impedir de ver além, de encontrar realmente aquilo que te move. Fico pensando como seria se tivesse me prendido a minha primeira idéia de pesquisa... certamente não seria essa dissertação nem essa Luma que estaria escrevendo agora, cartografar essa pesquisa me modificou profundamente, e acredito que saio daqui – do mestrado - melhor em muitos aspectos do que entrei.

Terminar essa dissertação foi e esta sendo talvez ,uma das tarefas mais difíceis a que me propus, foi preciso uma disciplina e uma atenção que não seria possível sem as reuniões de orientação coletiva, onde cada leitura do meu texto ao invés de perceber críticas e problemas só recebi consideração e diálogos que me levaram até aqui. Outro fato importante foram as constantes indagações do Tarcísio: *o trabalho acaba quando?*

O trabalho não terminou, apenas colocarei reticências e continuarei a me questionar e a pensar sobre tudo isso que a dissertação me despertou. Não tenho a ilusão de acreditar que mudarei alguém ou alguma coisa com essa pesquisa, mas tenho a certeza – principalmente pelo autoconhecimento adquirido nesses dois anos – que eu saio daqui modificada, todo esse processo foi apaixonante – encontrei algo que me emociona e me motiva.

No meu último encontro com o Tarcísio, ele disse: “*Não é questão porque eu sou burro, eu falei, eu sou surdo, é diferente. Você precisa entender a minha língua.*” Ele sinalizou uma questão fundamental, que ao longo de tantas e tantas páginas, tentei dar a ver. A dissertação termina, mas continuaremos através dos nossos gestos mínimos repetindo, mostrando, vivendo a diferença.

Oferecer, contando essas histórias, *apenas gestos...* Gestos para pensar na educação de surdos, não só de Rio Bonito e, talvez, não só na educação de surdos. O gesto como algo anterior, um primeiro passo, uma forma de entrar em contato com o outro, tão estranho, tão desconhecido, *apenas gestos...*

REFERÊNCIAS

BARROS, L. P.; Kastrup, V. **Cartografar é acompanhar processos**. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BENVENUTO, Andrea. “O surdo e o inaudito. À escuta de Michel Foucault”. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRAGANÇA, Felipe (Org.). **Encontros - Eduardo Coutinho**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2008. 224 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.

_____. **Decreto nº. 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º. 9394/96**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.Htm>. Acesso em: 13 jul. 2013.

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, MEC/SEESP, 1994, p. 13 e 17.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*- IBGE. **Censo Demográfico 2000**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. **Resolução Nº. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2014.

CORAZZA, S. M. Resenha crítica, Habitantes de Babel. **Educação e Realidade**. n. 27 (1): 191-195, jan./jun. 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Kafka**: Por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

_____; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998, p. 158.

_____. O que é um dispositivo? In: **Michel Foucault**, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 25, n. 2, jul./dez. 2000.

_____. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FONSECA, Tania Mara; NASCIMENTO, Maria Livia; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2011, p. 10.

FONTE, Z. M. L. F. **A educação de surdos e a prática pedagógica**: análise a partir da alteridade surda. Recife, 2010.

FOUCAULT, M.A **Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Ditos & Escritos III**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GUATTARI, F. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____; ROLNIK, S. **Micropolítica**. Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, jan./abr. 2007.

_____; PASSOS, E.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.

_____; PASSOS e TEDESCO (Orgs.) Dossiê Cartografia: Pistas do Método da Cartografia vol.II. Fractal, **Rev. Psicol.**, 2013; Disponível em:
<<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/1204/858>>

LABORIT, Emmanuelle. **O vôo da gaivota**. São Paulo: Best Seller, 1996.

LACAN, J. (1961-62). **O Seminário livro 9**, A identificação, Mimeo.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 2002.

_____. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 27-44, 2004.

_____. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em:
<<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>>

LOPES, Maura Corcini. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: **Surdez**: Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, 2005.

_____; Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: _____. HATTGE, Morgana Domênica (Orgs). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.107-130.

_____. FABRIS, ElíHenn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOURAU, R. **A Análise Institucional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1975.

_____. **Análise institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1993.

LUNARDI, Márcia Lise. Cartografando Estudos Surdos: currículo e relações de poder. In: **Surdez**: Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, 2005.

_____. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. **Revista Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 18, 2001.

MACHADO, L. D. As políticas que incidem sobre a vida. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 118-133, 2010.

PERLIN, Gládis T. T. Identidades Surdas. In: Surdez: Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, 2005.

PERLIN, G.; MIRANDA, Wilson. **Surdos**: O narrar e a política. Florianópolis: Ponto de Vista (UFSC) v. 05, p. 217-226, 2003.

PLETSCH, Márcia Denise. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p.39-55 jan./abril, 2011.

QUINTANA, Mario. **Caderno H**. Porto Alegre: Globo, 1973.

RIO BONITO (RJ). Prefeitura Municipal de Rio Bonito. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Portaria nº 09/2006**. Rio Bonito: 2006.

_____. **Regimento escolar das escolas e dos colégios municipais de Rio Bonito**. Rio Bonito: 2000, p. 3-5.

_____. **Regimento escolar das escolas e dos colégios municipais de Rio Bonito (reformulado)**. Rio Bonito: 2004.

_____. **Resolução nº 001/2008**. Rio Bonito: 2008

RIBETTO, Anelice. **Experimentar a pesquisa em educação e ensaiar a sua escrita**. 2009. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

_____. Gestos mínimos y pedagogía de las diferencias. **Revista Polis**. n. 37, 2014.

ROLNIK, Sueli. **Cartografia Sentimental**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SÁ, Nídia R.L. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

SAMPAIO, C. S. Educação brasileira e(m) tempo integral. In: COELHO, Lígia M. C. C.; CAVALIERE, A. M. (Org.). **Alfabetização e os múltiplos tempos que se cruzam na escola**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SENNETT, Richard. **Juntos, Os Rituais, Os Prazeres e a Política da Cooperação**. Rio de Janeiro: RECORD, 2012.

SILVA, Ana Paula Pereira Lopes da. **A inclusão de estudantes surdos na rede pública de Rio Bonito**: a experiência da EMPHAC. Monografia, UERJ, 2012.

SKLIAR, Carlos. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: _____. et al. (Org.). **Educação & Exclusão**: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial.x. Porto Alegre: Mediação, 1997. pp. 7 - 21

SKLIAR, Carlos. **Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças**. In: **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade a partir dos significados da normalidade. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 24, n. 2, 1999.

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

_____. Conversar e Conviver com os Desconhecidos. In: FONTOURA, Helena Amaral da (Org.) **Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. p. 28.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares...In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 23-38.

APÊNDICE – Material de entrevistas

Entrevista com Tarcísio Torres (A história de uma militância)

Primeiro explico sobre o trabalho, e sobre como juntos vamos encontrar os outros sujeitos da pesquisa, antes de começarmos a conversa.

Luma: Eu queria que você me contasse como você chegou até aqui, toda sua trajetória, mas primeiro você se apresenta.

Tarcísio: Começar a muito tempo atrás quando eu era pequeno eu fui ao médico junto com a minha mãe e ele fez o diagnóstico e descobriu que eu era surdo profundo, depois fui a outro médico particular também e o diagnóstico fechou exatamente como o outro, o médico em Niterói e foi igual falou que eu era surdo profundo. Então conversou com a minha mãe e começou a preocupação como seria a escola eu sendo surdo tinha que usar aparelho, antigamente era uma caixinha que ficava para fora do corpo e os fones de ouvido, mas era muitos sons eu sempre tava ouvindo muitos ruídos e sons e sempre sentia ruim com aquilo então quase não usava e a minha mãe insistia falava que eu tinha que usar aí eu queria saber por que, a não você tem que aprender a falar ir ao fonoaudiólogo aprender o alfabeto e sempre dizia isso pra mim e não adiantava muita coisa, tinha muita confusão a respeito disso. Aí comecei a ver gestos começou a observar a comparar a expressão das pessoas o movimento, mas a família sempre analisava, sempre falava você vai comer o que aí dava as opções da alimentação, mas sempre falando.

Aí comecei a estudar junto com ouvintes, era integração antigamente, eu ficava sentado.

Luma: Em qual escola?

Tarcísio: Antes era uma escola municipal, escola viva, foi à primeira, lá era integração, eu brincava junto com os outros, mas todo mundo insistia que eu falasse. Eu ficava vendo, observando as brincadeiras, os desenhos sol aí fala sol, fala chuva, praia, sempre mostrando através de jogos e tudo mais, na hora do recreio brincava com as outras crianças, ouvintes, isso era normal. Depois fui crescendo mudei de escola aí fui para o municipal (Colégio Municipal Dr. Astério Alves de Mendonça, popularmente conhecido na cidade como municipal), junto com ouvintes também, eu aluno surdo ainda era integração, (faz sinal de uma diretora que morreu, faz o sinal depois de Eliane uma professora que o auxiliava) Eliane ajudava, mas ainda era a questão da integração eu sempre tava lá junto com todo mundo

copiava igual a todo mundo tentava a professora falava e eu tinha muita dificuldade e não existia ainda a questão do intérprete e muito menos a LIBRAS então eu sempre copiava o que os outros estavam fazendo tentava responder as perguntas na prova também era sempre cópia, era muito difícil, eu não me sentia bem. Ficava muito triste porque andava despercebido, jogava até bola com os outros, mas quanto relacionamento com os professores eu não podia me comunicar, um contato melhor, porque era só através da fala e não compreendia então faltava, eu era surdo.

Ai eu comecei a ter o desejo de estudar LIBRAS, mas aqui em rio bonito não tinha, a professora Eliane trouxe, veio me auxiliar, ela mostrou projetos junto com meu pai José ai eles começaram a insistir a criar uma associação aqui em rio bonito associação de pais e surdos, era antigamente, junto com os pais e surdos “APADA de Rio Bonito”, então meu pai foi um dos fundadores junto com a professora e os outros, mas infelizmente acabou. Ai sim transferiram essa associação para Rio dos Índios eles começaram a insistir junto com a prefeitura para criar uma escola especial para os surdos, então tinha a professora Eliane, a Leila elas organizaram, ai sim passou a ter a influencia da LIBRAS, elas prepararam, traziam para cá essa língua e comecei a aprender a LIBRAS então elas ensinavam, eu comecei a ter “funcionabilidade”, comecei a entender o que eu estava copiando, matemática português, as outras disciplinas.

Luma: com quantos anos mais ou menos?

Tarcísio: Com uns 10, 11 anos. Antes até essa idade eu freqüentava as aulas com alunos ouvintes sem intérprete. Ai depois que eu rui para Escola Municipal Estação Rio dos Índios (EMERI) que tive contato com a Libras, foi maravilhoso. Ai comecei a entender, Leila me explicava, ajudava com a fonoaudióloga, português, começaram a ensinar e fui crescendo, aprendendo as palavras, português, a escrever, os verbos, matemática, contas, atividades das disciplinas, passeavam, falavam da história, conheciam o Rio, teve mais desenvolvimento e fiquei mais alegre, porque tinha contato com outros surdos. Depois mais ou menos com 15 anos que era o limite, não tinha o segundo seguimento, era até a cinco séria, então eu precisei ir para outra escola, municipal de novo, pra terminar, ai sim precisava ter intérprete (faz o sinal porque não lembra o nome dela) foi meio que jogado lá com 16 anos então comecei a freqüentar a APADA de Niterói, minha mãe ficava preocupada, mas eu ia rápido e voltava, para ter contato com outros surdos que tinham a LIBRAS muito rápida e boa, e a chefe de lá a Luciane que era diretora, pedi para freqüentar e ela deixou e fiquei maravilhado com a LIBRAS, eles desenvolviam rápido e eu queria isso também. Ai comecei a ir, mostrei a mãe que precisava estudar lá, mas a mãe ficava preocupada, mostrei que era importante e consegui

liberar o passe e ter ônibus da prefeitura dos universitários. Eu ia de graça chegava lá umas 17 e ia para APADA e estudava lá, e comecei com os sinais, a professora apresentava sinais em LIBRAS, isso na oitava série, trocou municipal para APADA.

Tássia: então ele estudou da quinta a oitava no municipal, passou as séries?

Luma: Passou todas sem repetir?

Tarcísio: na oitava série eu larguei porque era só ouvinte.

Luma: eu me lembro de você no municipal.

Tarcísio: Ai eu troquei para APADA, para ter mais contato com a LIBRAS e desenvolver melhor, lá era uma escola particular, paga, mas eu fui e fiquei até o segundo ano, parei porque teve um problema lá de convênio, o grupo de surdos foi para o supletivo em Niterói, isso no segundo ano. Ai tinha prova, estudava e fazia prova com intérprete, então era rápido e muito mais fácil. Ai eu me formei, acabei, fiquei aliviado (quantos anos acabou tudo?). Acabei até o segundo completo, depois faltando o terceiro voltei para rio bonito e fiz o supletivo aqui. Tinha uma intérprete Joseane, no EMES (Escola Municipal de Ensino Supletivo) voltei para terminar o terceiro, estudei, na época a coordenadora era Garrolice ela colocou o interprete para mim e rápido formei e peguei o certificado.

Luma: com quantos anos você se formou?

Tarcísio: 23 anos eu peguei o certificado de ensino médio. Pode falar da faculdade?

Luma: sim o que você fez a partir daí

Tarcísio: comecei a pensar sobre a faculdade, a ter vontade, no começo queria fazer ciências da computação, tecnologia, fiz pré vestibular, estudei, prova, tive intérprete na prova ai consegui passar, estudei, fui chamado, no CEDERJ com 27 anos mais ou menos, estudei tinha intérprete, mas era muito difícil, trabalhava quase não tinha tempo de organizar os horários e precisava estudar muito, tava muito difícil. Fiquei com vontade de fazer outro vestibular, mas para pedagogia, passei e hoje faço porque combinou mais porque como já ensinava LIBRAS é mais importante agregar essa formação ao trabalho profissional desenvolver mais como instrutor de LIBRAS, estou muito feliz cursando pedagogia. Antes o outro curso era muito difícil, hoje eu estou no quarto período e muito satisfeito até hoje.

Luma: e o trabalho, como começou?

Tarcísio: comecei a trabalhar mais ou menos com 23 anos, Garrolice me chamou para começar no curso Paulo Pfiel (Nome do colégio onde acontecia o curso) no projeto que era ensino da LIBRAS para ensinar os alunos como professor surdo foi à primeira vez, então comecei a ensinar mostrar sinais, configuração de mãos ensinar as leis e vocês podem ver que o trabalho se desenvolveu, no começo era com Joseane junto com eles e teve um grupo bom

de professores que fizeram e teve um grupo que até virou intérprete e isso ajudava os outros surdos, era muito bom. Foram uns cinco anos aí transferiu de local, hoje é nessa escola (Maurício Kopke) hoje na sala de aula tenho um tempo como professor surdo e Joseane ensinava e eu depois ensinava isso antes, trabalhava libras e Joseane era ouvinte e também ensinava isso com 29 anos. Aí a coordenação mudou e fiquei com medo da prefeitura, mas consegui um novo contrato. (Ludmila interfere e fala que não precisa falar isso, porque ele começa a explicar que a prefeita mudou e pensou que ele não ia continuar) aí continuou o curso, mas com a coordenação de Mauricéia e fiquei feliz continuando com meu trabalho hoje com Ludmila, eu também sou professor.

Luma: qual é o seu papel como surdo para os outros surdos de Rio bonito?

Tarcísio: eu acho muito importante, precisa ter um surdo porque os surdos precisam ver outro para querer crescer e se desenvolver, por isso no curso eu convidei os outros surdos para vir participar, eu acho que eles precisam disso de ter contato comigo e com as aulas porque vou ficar velho e quem vai ensinar? É muito importante, trabalhar teatro, expressão movimentos, classificadores, é importante os surdos terem essa identidade.

Luma: Você falou de identidade, você acredita que a surdez é um movimento, com cultura, política, um grupo?

Tarcísio: tem, esse movimento eu acho que o surdo precisa estar envolvido com a política e questão de igualdade falta de escolas bilíngües de pressionar, brigar e pedir por isso, se focar indiferente nunca vai acontecer essa inclusão, vai ter sempre problemas e confusões. A inclusão é importante, mas quando está junto com ouvintes à fala é muito rápida é mais fácil para o ouvinte entender, para o surdo é mais demorado, precisa do intérprete nessa mensagem. Acaba que o surdo fica com perdas. Por exemplo, o ouvinte fazendo provas é rápido já o surdo é mais difícil demora mais fica nervoso, sofre falta de intérprete é difícil. Em minha opinião precisa de uma escola bilíngüe.

Luma: como seria essa escola, que você acredita pela sua experiência?

Tarcísio: é uma escola com a LIBRAS em L2 e o português em L2 (escrito?) isso (só surdo), é só com surdo.

Luma: o que você achou do fechamento da escola especial EMERI?

Tarcísio: Eu achei bom porque agora mudou (Ludmila tentar refazer a pergunta) antigamente era ensino só surdo e com a nova lei tem a inclusão. Eu vejo que tem muitos problemas com essa questão, tenho visto como é difícil, a Dilma tem sofrido pressão, mas eles não conhecem a realidade do surdo, como é a questão da língua de sinais, eles têm que observar mais essa questão, mas estão indiferentes. Quando observarem vão entender a especificidade da

LIBRAS do surdo. Tirou a escola para virar corpo de bombeiros (Ludmila fala que ele está confundindo como fechamento só do espaço físico da escola e pede para eu refazer a pergunta)

Luma: o que você achou quando mudou a escola especial só para surdos para a inclusão?

Tarcisio: não achei bom porque na escola só para surdo tínhamos crescimento e na inclusão é legal, mas tem muito problema porque o tempo é diferente, em minha opinião um grupo em que tem contato com intérprete, com surdo ele se desenvolve mais rápido, é melhor até ter tudo libras, Pro LIBRAS prova em LIBRAS. A inclusão é ruim porque na mistura surdo e ouvinte o surdo é visual então fica olhando para todos os lugares da sala e às vezes se dispersa do interprete e se atrasa, fica nervoso a escrita é demorada, as pessoas discriminam. Os alunos ouvintes não tem preconceito com o surdo, é normal, mas tem muita confusão nessa troca na questão do intérprete e do professor falando. Então se tivesse uma escola só para surdo era melhor. As crianças iriam aprender com a troca na própria língua. Um aluno ouvinte e o surdo na escola inclusiva vai usar gestos pra comunicação e às vezes vai até copiar, mas isso é ruim, o intérprete vai estar lá e demora a passar a mensagem e copiar, mas na escola bilíngüe o aluno surdo, por exemplo, ia ver não ia ter a questão do português falado que é rápido como nos filmes que a legenda passa rápido e fico perdido o ouvinte entende tudo, na prova de ciências exemplo o ouvinte rápido entrega e o surdo demora, fica lá sentado, coitado o professor e os ouvintes esperando, ele tenta lembrar e não termina, fica nervoso e depois que entrega.

Começamos a pensar nos outros três sujeitos para pesquisa, peço somente que tenham estudado também no EMERI e depois na inclusão e que possam ter disponibilidade que seriam legais de conversar, Ludmila ajuda o Tarcisio sugerindo alguns nomes, e marcamos uma próxima data.

Entrevista com Felipe Alves: “os ouvintes tinham muita dificuldade”

Luma: queria primeiro te agradecer por você ter vindo aqui pra me ajudar no meu trabalho, eu não estou fazendo um trabalho sobre os surdos e sim um trabalho junto com os surdos e eu quero que você me ajude nesse trabalho contando como foi sua trajetória na sua escola, tudo que você se lembra até hoje, todas as escolas que você estudou e mais ou menos sua idade, sua série e como era, mas primeiro você se apresenta.

(ele já começa a contar a sua história e a intérprete Ludmila pede pra ele se apresentar)

Felipe: meu nome é Felipe e meu sinal é esse, eu já sou formado no segundo grau, moro em rio bonito em cidade nova, e o Tarcisio esta pedindo para ele falar da trajetória dele, antigamente eu era incluído e não tinha interprete

Ludmila: é pra falar bem do comecinho, e o Tarcisio ta perguntando quem era a interprete/professora, e ele disse Eliane.

Felipe: Essa professora que me chamou pra estudar, então comecei na escola com outros surdos na rio dos índios e começou a aprender e com 12 anos foi pra o Ciep com ouvintes e era a maior confusão, então resolvi voltar para o rio dos índios que eras só surdo com 15 anos. Trocou novamente (confusão nas datas,) com 5 começou no EMERI depois com 7 foi para o Ciep depois com 9 voltou para o EMERI ai depois trocou para o Ciep na idade de 16 anos mais ou menos, ai depois fui para outra escola estadual matoso com 20 anos mais ou menos e no ano seguinte foi para o Dirceu também estadual e se formou com o segundo grau completo e hoje já esta trabalhando.

Luma: como era no EMERI e depois na inclusão?

Felipe: EMERI tinha muitos surdos então eu era criancinha e a professora me chamou para ir para escola depois tinha uma professora (fez o sinal dela)

Ludmila pede pra ele continuar e fala que ele esta pegando a historia de rio dos índios e misturando com a de outras escolas.

Felipe: O contato com os surdos era bom tinha outras crianças eu aprendi mais ou menos a língua

Tarcisio fala que teve a experiência junto com ele e lembra da historia no EMERI que ele era mais velho e o Felipe bem mais jovem e ele via e contava as brincadeiras, o futebol ele sempre gostava muito de futebol e educação física e lá no EMERI ele sempre observava isso, como o Felipe era bom no futebol e se desenvolvia junto com os outros surdos. Aí depois começou a inclusão, ai junto com os surdos normal ele começou a se desenvolver no português no ensino das palavras, Ludmila ele ta lembrando mais ou menos quantas pessoas tinham no EMERI, parecia eu tinham uns 20 surdos na escola toda, então era ensinada as palavras no português, então ele Fez 1, 2, 3 e 4 diferente da 5 seria ou 3 a sala de aula era diferente, era dividida de forma diferente, mas tinha o contato e a troca entre os surdos, as palavras, os desenhos eles viam as palavras o nome das palavras. Depois tinha aula, o intervalo no refeitório as mesas grandes onde tinha bastante conversa tinham momento de filme, filmes do Inês onde ensinavam os sinais em libras e os alunos aprendiam, Felipe você lembra?

Felipe: lembro, gostava muito, ele ficava bem atento, os outros se dispersavam, mas eu prestava atenção, gostava muito.

Na inclusão como foi, porque antes era só surdo – Tarcisio começa a explicar pra ele entender melhor. Falando do Ciep, se era bom ou ruim, sua experiência.

Felipe: achei bom, os ouvintes ajudavam, tinha troca não sofri discriminação, tinha brincadeiras fez muitos amigos na escola, os amigos me chamavam pra jogar futebol os ouvintes me incluíam sempre tinha disputa de futebol.

Luma: Como era decidida essa troca de escolas, eram os pais por quê? Era a escola

Felipe: as interpretes me chamavam e eu ia. Ela mudava de escola e eu ia junto (Tarcisio explica porque ele era surdo e muitas escolas não tinha interprete então quando elas os chamavam iam)

Sempre tinha interprete?

Felipe: Sim sempre...

(começamos a discutir as idades na escola, Tarcisio tenta relembrar pra ver a idade que ele entrou no EMERI)

Ludmila tenta entender e pergunta até que série ele estudou no EMERI ele responde até a 2 seria ai trocou para o Ciep ai trocou para o Ciep na quinta, (tentamos descobrir qual buraco no tempo das series) Tarcisio lembra que deveria ser isso porque no Ciep na 5 tinha interprete, 5, 6, 7 4 anos no Ciep 5, 6, 7 8 ai acabou ensino médio primeiro fez no matoso, então ele não voltou para o EMERI Perguntamos se era isso mesmo, Tarcisio fala que ele estudou o segundo segmento no Ciep acabou e não tinha 2 grau ai foi pro matoso (continuamos conversando tentando refazer o histórico dele)

Alfa, primeira, depois 5 no Ciep, EMERI não voltou? Foi para outros, Tarcisio diz EMERI fechou, virou corpo de bombeiros o primeiro ano lá, com mais ou menos 20 anos, e no segundo e terceiro no Dirceu.

(refazemos novamente a trajetória)

Até o quinto no EMERI, ai Ciep até 8 depois Matoso e Dirceu.

Luma: depois que você terminou o colégio o que você fez?

Felipe: Eu me formei, ai fiquei em casa esperando, ai na igreja pediram o meu papel (currículo) e levaram para os lugares ai fui chamado pra trabalhar

LUMA: na sua família sabe libras?

Felipe: ninguém e sabe só usam gestos

Luma: então o contato é só na igreja agora?

Felipe: no meu trabalho tem duas pessoas que sabem libras também,

Luma como foi que você conheceu o Tarcisio, ele te ajudou, como foi a amizade?

FELIPE: conheço o Tarcisio a muito tempo, ele não despreza a gente, ajuda a gente, leva pra passear, ajuda no contato com surdos leva a gente pra lancher, chama pra ir ao curso, chama os surdos pra crescer, se desenvolver, até junto com os ouvintes, ter essa troca é muito bom.

Tássia minha irmã pergunta qual a diferença entre estudar só com surdos e na inclusão, se ele teve dificuldades na trajetória

Felipe: antes eu com os surdos era bom, depois trocou junto com os ouvintes, eles eram diferentes, (com os surdos como era?) era bom, tinha troca aprendizagem depois os surdos começaram a sumir e eu fui pra inclusão junto com os ouvintes, mas os ouvintes tinham muita dificuldade, tinha que usar muito gesto tinha ora que parecia que me discriminavam só eu de surdo então, mas o contato com os outros surdos as vezes continuavam e eles marcavam coisas enquanto com os ouvintes só usava gestos. Era mais difícil

Vocês tinham aulas de Libras nessa época?

Felipe: não

Tarcisio: Não na tinha só tinha interprete e professor ouvinte ensinando a matéria deles. E sobre o instrutor? No EMERI tinha

Felipe: eu esqueci que tinha instrutor

Tarcisio: Era eu (todo mundo ri, Tarcisio fica indignado porque Felipe não se lembrou dele) e mostra o sinal de alguns que eram seus alunos na época, nós sentávamos e eu ensinava libras todos juntos numa sala e ele mostrava os sinais, lembra?

Felipe: Tarcisio era instrutor e ia pra lá e ensinava a gente libras era muito boa a troca, muito legal, lá em EMERI

Luma: Como era o trabalho, alguém te chamou você quis?

Tarcisio: eu tinha vontade, mas primeira vez curso na apada de Niterói comecei a ir e percebi que precisava de uma escola bilíngüe, então eu procurei Leia e mostrei o certificado que tinha e queria trabalhar ai fizeram a experiência comigo, da primeira vez como instrutor surdo ensinando libras, ai começaram a perceber que os surdos estavam aprendendo ai teve uma reunião. Era só com surdos, pra fazer brincadeiras ensinar libras em grupo perguntar sinais, usava a visão, trabalhava bastante expressão com os surdos, mais ou menos duas horas e depois os surdos iam para as aulas normais.

Voltamos atentar perguntar sobre a inclusão e rio dos índios, tentando formular melhor a pergunta, o que era melhor só surdo ou tudo misturado na inclusão?

Felipe: Melhor só surdo.

Tarcisio pede pra ele falar sobre a importância do bilingüismo, pra ele falar.

Ludmila, o contato, explica EMERI como? O Tarcisio ta pedindo pra ele focar no bilingüismo, mas o Felipe disse que não conhece esse sinal, não sabe.

Tarcisio começa a explicar que o bilingüismo é uma escola própria só pra surdo onde é ministrado tudo em língua de sinais que é a língua dos surdos já na inclusão é diferente, vê qual é melhor, na inclusão tem interprete e é tudo oralizado e o surdo acaba sofrendo com essa questão da dificuldade até o interprete passar a matéria demora mais até o surdo entender é mais difícil, e pede para Felipe falar.

Felipe: o Biliguismo e a escola só para surdo é melhor por que a escola com inclusão com ouvintes é mais difícil eu prefiro só surdo pra que aja essa troca melhor.

Luma: Como você ficou sabendo que ia acabar o EMERI e não ia ter mais escola só para surdos?

Felipe: achava EMERI melhor, aprendia melhor e quando fui chamado para outra escola achei meio difícil achou muitos problemas, fiquei meio perdido, esquecia algumas coisas eu não entendia.

Fizeram alguma coisa pra pedir que tivesse de quinta em diante, pedir pra voltar a escola de surdos quando acabou?

Tarcisio: a diretora a coordenação pediram, conversaram, mas era difícil porque a prefeitura tinha pedido pra trocar para o corpo de bombeiros, faltavam realmente as outras series e era muito perigoso, difícil acesso na pista e eles acharam melhor trocar. Eu sempre pedi uma escola não queria que juntasse, mas as professoras alegavam que eram poucos alunos a distancia era grande, muitos desistiam, mas a gente teve que mudar teve que ir pra inclusão e agente sentiu com isso porque fomos meio que obrigados a mudar, mas acho melhor os surdos só. Sempre falavam que era perigo pra atravessar a pista, isolado, a gente não teve culpa.

Luma: e hoje tem algum movimento aqui para escola de surdos bilíngüe?

Tarcisio: Não tem.

Luma: você acha que pode ser possível

Tarcisio: Eu na minha opinião tenho aprendido vou junto a FENEIS, a as escolas bilíngües, e tenho pedido ajuda a associações para trazer para Rio Bonito reunir os surdos e depois uma escola bilíngüe onde vai ser ensinado aos surdos, eu tenho estudado sobre isso, antes não tinha conhecimento, mas agora tenho lutado pra isso.

(peço fotos e histórico, provas, Felipe fala que não tem mais nada. Tarcisio quer saber por que quero ver a nota deles, falo que quero ver em quais escolas e os anos em que eles estudaram, e não, discuto pra marcar as entrevistas)

Entrevista com Walaci Carvalho de Almeida: “AS PESSOAS PARECIAM MEIO QUADRADAS”

Começo explicando sobre a entrevista, agradecendo sua disponibilidade e depois pergunto sobre toda sua história escolar.

Walaci: Meu nome é Walaci e esse é meu sinal (Faz) é um prazer conhecer vocês. Comecei a estudar há um tempo atrás no EMERI na idade de oito anos mais ou menos. Quando eu era pequeno eu ouvia um pouco, mas a professora explicava e eu não entendia nada aí para estudar era difícil e tinha muitos problemas, eu olhava as perguntas, os exercícios e as provas e não conseguia fazer, sempre perdia, perdia, perdia. Aí minha mãe procurou outra escola porque era muito difícil aprender e se alfabetizar, aí encontrou uma escola só de surdo, eu tinha nove anos. Aí fui para rio bonito no EMERI, então comecei na escola de ouvintes, conversou na secretaria explicou e acharam que seria melhor estudar lá, minha mãe me trouxe e olhei fiquei admirado porque percebi que todo mundo usava LIBRAS, era surdo então comecei a copiar LIBRAS, porque era difícil para mim. Então comecei com uns 10 anos a adquirir a LIBRAS em 2003, foi quando achei mais fácil a comunicação lá no EMERI. Fiquei muito maravilhado, fiz muitos amigos, compartilhava muita coisa, futebol, tinha coisa que eu gostava. Lá na escola em Itaboraí era muito ruim, confuso, depois que troquei tive paz, conseguia me comunicar era muito legal, e continuei sempre a estudar lá. Mas com uns 12 anos em 2007 troquei fui para o CIEP porque passei a quarta série e precisava ir para a quinta e lá tinha essa oferta de ensino. Aí cheguei à escola, fiquei meio assim espantado porque era muito grande, e os surdos e ouvintes estavam incluídos e isso era novo para mim. Comecei a estudar com a professora Maria, na quinta série e era o único surdo na sala os outros eram todos ouvintes. A comunicação era muito complicada as pessoas pareciam meio quadradas, não conseguiam falar comigo, eu era meio sozinho. As pessoas a comunicação era difícil, mas eu tentava comunicar e estudei normal. Passei para sexta aí sim tinha mais um surdo Vagner (fez o sinal), junto comigo aí sim era melhor, tinha troca.

Tarcisio: legal você lembrar do Vagner!

Walaci: eu estudei, eu era bastante educado. O Vagner era muito nervoso, agitado e eu sempre aconselhava para não ficar nervoso, mas o Vagner foi e trocou, foi para sétima série e eu continuei na sexta. (Ludmila pergunta, você perdeu?) Eu continuei na sexta, a escola decidiu passar ele para sétima porque era muito nervoso e tinham quatro surdos na sétima seria e acharam que seria melhor para ele. (Ludmila: Você ficou sozinho na sexta?) eu continuei

sozinho na sexta estudei normal, passei ai troquei o horário para de manhã, mas continuei lá. Passei novamente fui para oitava série, vontade de estudar e comecei a procurar outras escolas e achei melhor ir para o Dirceu (faz o sinal). Fui para o Dirceu depois que acabou a oitava, fui estudar de noite, 2012, e estou estudando lá à noite ainda. Fui à secretaria, fiz a matricula, tudo certo, começava 18h20min. Voltei e comecei a estudar a noite, o professor veio e começou a perguntar o nome a todo mundo e eu percebi que era o único surdo, ai pedi desculpa não posso falar meu nome porque sou surdo, ai professor falou que não tinha problema, para eu ficar tranquilo. Depois conversei com o professor quando os outros alunos foram embora ai eu pude responder que eu tinha passado da oitava serie e o professor achou legal, continuei estudando de novo o professor voltou e sempre perguntava as coisas e eu surdo não resolvia nada porque eu não ouvia. Ai o professor foi na secretaria e falou eu tenho um aluno surdo e precisa de um intérprete, tem que ver isso. Ai a secretaria achou ok, avisou e foi liberado, depois de um tempo estudando na oitava séria não tinha intérprete e no primeiro ano a intérprete chegou. Gostei muito foi legal, ai estudei, ela explicava, traduzia, eu gostava muito de matemática, muito fácil ai a intérprete falava: eu não preciso nem traduzir porque você é fera, muito bom em matemática! Eu entregava tudo prontinho ai passei com nota 50, sem precisar de intérprete. Ai continuei estudando até o terceiro ano que eu to acabando agora, até dezembro, 19 eu termino. Eu quero ano que vem estudar faculdade. Quero estudar pedagogia, é só isso.

Luma: No CIEP sempre tinha intérprete?

Walaci: Sempre.

Luma: fala um pouco mais como foi mudar do EMERI para a escola inclusiva?

Walaci: Verdade. Eu acho muito melhor EMERI porque era só surdo, eram grupos de surdos, os alunos eram todos surdos. Depois que mudei lá para o CIEP eram muitos alunos, confusão ninguém obedecia ao professor, eu sempre obedecia, e me respeitavam eu também respeitava. Mas tinha que ter muita paciência, tanto que eu passei, era obediente e passei. Eu não acho que seja melhor tudo junto com ouvinte eu acho melhor só surdo porque há mais comunicação. Com ouvinte deixa para lá não conversa não da muita atenção, parece que ouvinte não gosta de surdo, o grupo de ouvinte fica lá conversando e se acha melhor, e eu sozinho, parece que eu sempre to sozinho, triste. Eles estão sempre se reunindo, se encontrando e o surdo sempre discriminado, de fora, mas eu tenho paciência, eu enfrento isso.

Luma: e foi muito difícil aprender LIBRAS, porque quando você entrou no EMERI você não sabia ainda?

Walaci: Fácil, achei fácil.

(Tarcisio ri)

Luma: Tarcisio foi você quem ensinou?

Walaci: foi ele que ensinou sim. Antes do EMERI eu não sabia nada de LIBRAS, Tarcisio foi aconselhando, eu fui desenvolvendo e hoje é bem mais fácil.

Luma: Tarcisio ele aprendeu rápido?

Tarcisio: Ele era muito teimoso, quando era criança. Mas aprendeu LIBRAS muito fácil.

Luma: Tarcisio você quer falar alguma coisa?

Tarcisio: Eu quero perguntar para o Walaci, sobre a inclusão dos surdos e ouvintes, você gosta?

Walaci: não, não gosto.

Tarcisio: eu acho que o grupo de surdos estudando juntos é melhor que misturado. Porque os ouvintes se desenvolvem muito mais rápido que os surdos porque eles ouvem. Já o surdo precisa do intérprete para passar a mensagem e isso demora mais até eles pegarem. É muito mais lento esse processo de ensino, porque o ouvinte quer só com a linguagem, rápido, entende português então acabam crescendo mais. É mais difícil, por isso a inclusão é difícil é uma luta. Mas a escola bilíngüe só de surdo é bem melhor (Walaci concorda) e o eu espero que futuramente os governos possam possibilitar isso, estou na torcida orando para isso.

Entrevista com Filipe Bernardo

Primeiro peço para ele se apresentar, e ele brinca!

Filipe: Oi, prazer, tudo bom? Desculpa, (Tarcisio pede pra ele prestar atenção em Ludmila), Meu sinal é esse (mostra) e meu nome é Filipe Bernardo.

Luma: eu queria que você me contasse a sua trajetória escolar, quando você começou a estudar, e em quais escolas você estudou.

Filipe: Bem o que me lembro da minha história. Mais ou menos quando eu comecei a estudar era junto com ouvintes então, então eu não participava das brincadeiras, não entendia. Não queria copiar, fazer as atividades, ler eu só queria brincar. Ai minha mãe começou a pensar e perceber foi conversar com a diretora para ver se eu poderia trocar para uma escola só de surdos. E eu fui estudar lá na escola, pra mim foi uma satisfação, eu via todo mundo só usando LIBRAS, fiquei encantado, gostei, só tinha surdos. Eu fiquei admirado, comecei a aprender LIBRAS e fui me desenvolvendo. Eu não sabia o português, não sabia ler. Primeira

coisa eu aprendi LIBRAS, aprendi muita coisa, muito bom e depois eu fui aprender o português, segunda língua, aprender a ler tudo mais. O que eu lembro, das brincadeiras e tudo mais. Com ouvintes também tem essas brincadeiras, mas com surdos é na minha língua, é diferente. Depois eu fui para o CIEP, lá na quinta série eu fui ver como que era, tinha surdos e ouvintes na inclusão, e tinha uma troca eles queriam aprender LIBRAS, tinham vontade começaram a procurar o curso não é Tarcisio?(Tarcisio concorda), os alunos e os professores procuraram para ter comunicação comigo e até Tarcisio ficou muito feliz. Ai depois eles conversaram entre eles para ver como era, se concordava, ouve comunicação e foi muito importante para minha comunicação. Acabou o CIEP eu fui para o Dirceu eu fiquei lá e só tinha dois surdos, depois entrou Julio, ai era eu de manhã, Julio de tarde e Walaci à noite. Então eu estudava minha comunicação era normal, mas eu era o único surdo. À tarde só tinha um, ficava sozinho, não tinha essa união dos três, isso foi cortado. Porque antes o Felipe e o Vagner eram felizes juntos estudando, só que eles formaram no terceiro ano. Mas não teve problema eu fiquei bem, estudei tinha contato com ouvintes, eles me ajudavam, ficava alegre. Eu tinha vontade de sonhar e ficava pensando na vontade de interagir e conversar com eles, os ouvintes queriam união comigo. Eu gostava dos professores ensinando, conseguia entender, a professora Gabi (faz o sinal dela) professora de matemática, falava em LIBRAS me ensinava, nem precisava de intérprete, por ela fazer curso com Tarcisio conseguia se comunicar comigo e eu gostava muito dessa interação com professora, era ótimo. Agora eu to até segundo ano foi normal, eu to no segundo ano que vem eu vou me formar no terceiro ano.

Luma: fala um pouco mais da passagem do EMERI para o CIEP

Filipe: Então EMERI era muito bom, muita troca, tinha muita interação, união era muito bom. Tarcisio ensinava, aconselhava e agente aprendia. Porque eu queria aprender, queria crescer, se desenvolver. Então eu conversava, mas eu era simples, Tarcisio era muito mais que eu, era professor, pedagogo fazia faculdade, eu simples, sou fraco na LIBRAS e ele me ajudava, eu sempre tinha curiosidade, a comunicação com ele sempre por igual, ele sempre me tratava por igual mesmo fazendo faculdade e eu com a LIBRAS simples sempre era bom.

Tarcisio começa a falar da questão da L1, L2, escola bilíngüe...

Tarcisio: Quando esta na língua de sinais é muito mais fácil a comunicação. Já no português é importante também, mas é difícil, porque na libras nos comunicamos por igual.

Ele começa a explicar o que o é L1 e L2 para Filipe que pergunta o que é.

Tarcisio: L2 para o surdo é o português, e o L1 é a LIBRAS que é mais importante já o L2 em mais dificuldade.

Filipe: Como vou aprender L2?

Tarcisio: No EMERI só tinha surdo ai foi avisando a todo mundo, organizando, tinha a Leila e Ludmila depois começou. Mas no passado tinha os professores que ensinavam, o Felipe era pequeno, foi crescendo, Cleiton, tinha o Flávio, outros surdos que estudavam lá. Mostrei as fotos, tinham visitas, passeio ao Zoológico, tirava foto. Era muito bom eu gostava só que era principalmente surdo. Eles marcavam reuniões, campeonatos, visitavam lugares tirava fotos, era bom o uso da LIBRAS e a Comunicação (Walaci e Felipe Alves que estava assistindo a entrevista ficam sinalizando lá atrás também sobre os momentos da escola) já com ouvintes era mais difícil a comunicação, não tinha travava. Porque o surdo fala com a LIBRAS e o ouvinte com o português então é muito mais trabalhoso em minha opinião eu acho melhor o surdo, meu sentimento, em minha opinião.

Luma: Tarcisio você quer fazer alguma pergunta?

Filipe avisa que quer falar sobre L1

Filipe: La no EMERI era igual, depois no CIEP era mais difícil, não era tão fácil as pessoas achavam estranho até queriam conversar, mas era mais difícil por isso que Tarcisio falou, então eu aprendi português antes, eu sei que eu preciso aprender o português. Então eu me comunicava com os ouvinte através do português, e também ensinava os ouvintes e falava para eles fazerem o curso para interagir melhor para a gente ter união, inclusão lá no CIEP.

Tarcisio: Exemplo EMERI (sinaliza algumas pessoas que trabalhavam lá, algumas diretoras, Louraine, Érica e a outra não lembra o nome, e pede para eu chamar Érica para conversar que seria bom) Filipe você se desenvolveu lá no EMERI?

Filipe: Foi ótimo.

Tarcisio: EMERI tiraram, acabaram com a escola, a culpa foi de quem? Da prefeitura?

Filipe: Não sei de quem foi a culpa. r

Tarcisio: agora virou bombeiros, acho que é do estado. Isso é questão particular a gente não tem culpa, nada a ver com isso, normal.

Walaci começa a falar lá de trás, e eu peço para ele voltar e vir falar na câmera dou minha cadeira para Tarcisio que tinha saído para Walaci ficar, e fico gravando a mão.

Walaci: ta certo o surdo, aconteceu de virar o corpo de bombeiros, isso com a prefeitura isso a gente não tem nada a ver com isso. Mas, os surdos parece que é, por exemplo, (Filipe começa a falar junto, então Ludmila perde algumas coisas) sempre tem um sentimento de lembrança da escola, e achar melhor só LIBRAS. E essa questão que se espalhou, e foi bom também isso de se espalhar pelo contato com os outros. Mas o EMERI era melhor. Os surdos estudam até em outras escolas, mas acho melhor o EMERI sempre acho melhor.

Tarcisio: Lá tinha muita dificuldade de transporte lá no EMERI, aconteceu que a prefeitura tirou, acho que teve uma eleição escolheram não sei o que houve. Eu lembro que era muito longe e era muito difícil o acesso, ônibus para ir era complicado, mas os surdos tinham força. Todos ficavam preocupados com a pista, passava muito carro, era perigoso, tinha acidente, passava muito carro. Por isso que teve essa troca, mas os surdos têm esse sentimento da escola porque quando teve a mudança para inclusão eles foram obrigados e eles sofreram com isso. Mas o grupo é forte, somos fortes.

Filipe fala alguma coisa do CIEP, e pergunta como surgiu à escola para surdos.

Tarcisio: há muito tempo atrás eu era pequeno eu estudava na escola viva com Aline que era surda depois que fui para EMERI.

Filipe: como surgiu?

Tarcisio: Não sei, mas foi toda uma trajetória, luta. Tenho que estudar depois, pra preparar e ver o surgimento da escola.

Walaci: Todos estão na torcida pela escola bilíngüe, somos três, mas têm muito mais, os surdos querem uma escola certa, uma escola pronta para nós.

Tarcisio: Por exemplo, o INES é um só e só surdo, só que é muito longe pra gente, família fica preocupada. É bom, mas é longe precisa pólos, expandirem essa questão da escola bilíngüe para a gente ter acesso, porque é sempre ele. Varias cidades precisavam ter esse instituto essa questão do ensino. No futuro quem sabe os profissionais possam trabalhar nisso.

Filipe: futuramente vou ver essa questão de Letras LIBRAS, o pro LIBRAS também!

Os meninos começam a brincar e implicar com o Felipe combinamos de marcar as próximas entrevistas no próximo ano, e trazendo as fotos antigas da escola.

ENTREVISTA COM TARCISIO 16/12/14

Luma: Boa noite, hoje eu vim aqui para conversar sobre algumas coisas que eu e minha professora achamos importante quando pensamos nas primeiras entrevistas que fizemos, sobre as trajetórias escolares.

A primeira coisa que chamou atenção, e para mim foi até curioso, foi a questão do sinal, pois para quem tem contato com surdos é uma coisa normal falar o nome e o sinal, mas quem não conhece acha muito curioso essa questão de as vezes até não saber o nome da pessoa, só o sinal e queria que você falasse um pouco sobre isso, como foi escolhido o seu sinal como é escolhido um sinal.

Tarcísio: Esse sinal é dado pelos surdos, ele é próprio. Eles falam é mais fácil lembrar o sinal que o nome, é mais fácil decorar o sinal que o nome na datilologia (letra por letra) isso por causa da Libras que é diferente do português. Por exemplo, sentar, é mais fácil sinalizar do que ficar escrevendo vai sentar, a mesma coisa com as pessoas, o meu nome é Tarcísio, meu sinal é esse aqui * por quê? A fala eu comparo com a escrita, Tarcísio é mais fácil para os ouvintes, já para os surdos o sinal é mais fácil, pois usa a expressão, se eu sou gordinho, magro, uma característica minha e vai me dar esse sinal. O meu sinal, puxando da cabeça é porque eu sempre usava boné. Desde criança, por causa do sol, desde sempre eu estudava e ia com boné e os surdos me deram esse sinal. Falavam você viu o menino do boné? Combina com o contexto. Ludmila por exemplo, tem esse sinal na testa porque quando ela falava vi que fazia essa expressão e marcava na testa e ficou sendo o sinal dela. Sergio ale atrás, a marca dele é o olho puxado, então uso esse sinal pra falar dele. Já Aline aqui do meu lado tem o cabelo encaracolado, então tem esse sinal * pra identificar. E o Cleiton o sinal dele é um r na testa porque ele sempre tem uma cara de meio bravo com a sobrancelha mais pra cima. Então todas as pessoas da comunidade vão conhecer por esses sinais. Em Libras é mais fácil aprender, é nossa língua é mais fácil identificar e o ouvinte é mais fácil decorar as letras. Para o surdo lembrar e escrever corretamente é mais difícil. Ai quando vou falar e esqueço, tenho que falar as características da pessoa, lembra daquela pessoa assim e fica feio. Já tendo o sinal fica mais fácil.

Luma: e como você batiza, escolhe esse sinal das pessoas? Você já escolheu de muita gente!

Tarcísio: quando é criancinha, 5, 6 anos e tem contato com surdos na escola é mais fácil, o instrutor da esse sinal para ela e já crescem com o sinal. Na minha família eu criei o sinal de todos eles, (faz o sinal deles) cada membro tem seu sinal, na sua família é diferente, porque é tudo ouvinte.

Luma: Outra questão que surgiu foi inclusive com o Felipe Alves, quando fomos fazer a entrevista com ele, e da Libras dele ser diferente dos outros, ser mais difícil conversar com ele e eu sempre tive mais dificuldades. Isso me chamou muito a atenção no início, mas assim como o português cada um fala de um jeito a libras também é assim, mas eu nunca tinha parado para pensar nisso!

Tarcísio: Então o Felipe tem essa questão é isso é normal. Pois tem a expressão fácil de cada um, o jeito que se posiciona, se são mais lentos ou rápidos. Por exemplo, a maneira como fala, se for uma brincadeira, da pra usar uma libras mais formal ou informal dependendo da situação. Uma mulher usa diferente, um homem vai usar mais classificador, apontar, de acordo com a situação, vai ter essa variação. Tem um menino, Leonil, trabalha no mercado, ele tem uma expressão facial diferente, muito legal, mas é diferente, ele faz assim desse jeito (mostra) mais sério, usa mais classificador, não tem tanto conhecimento de libras.

Luma: Você acha que é diferente a libras dependendo de onde estudou. As crianças que estudaram na escola especial e as que estão agora na inclusão com o instrutor tendo esse primeiro contato.

Tarcísio: é isso é um problema na verdade. Criança a principal língua dela é a L1 Libras que ela precisa aprender para ir evoluindo até a quarta série, por exemplo, ai sim vai dar uma maior atenção no português com o intérprete. Mas o surdo precisa ter o contato para comunicação, é essencial. Se só tiver contato com o ouvinte vai faltar alguma coisa, vai faltar o sentimento, a troca com o par, vai faltar isso a expressão facial, sinais, não vai ter isso, o ouvinte vai usar a fala, uma vez ou outra vai usar um gesto, não sabe como é. Agora o surdo precisa dessa aprendizagem desde cedo, é fundamental para crescer, ele vai adquirir a língua no contato, para depois passar para os outros.

Luma: Essa questão me faz pensar também na escola especial, e aqui falando no caso da Rio dos Índios, como um espaço de troca entre os surdos. Agora na inclusão não existe esse espaço, o contato geralmente é com o intérprete. A escola seria então um primeiro espaço onde o surdo poderia através da troca se desenvolver, foi um ponto muito marcante em todas outras conversas que tivemos.

Tarcísio: Essa questão da inclusão ainda é um problema. É necessário haver um conhecimento maior do surdo e também das outras deficiências. Mas é importante falar do aluno surdo que não é só sala de recursos que vai resolver o problema da inclusão. A gente não pode esquecer que o ensino da libras é essencial. Por exemplo, na minha faculdade, (ele compara) hoje já tem essa adaptação, mas demorou muito. Antes eu tinha dificuldade a prova não tinha adaptação. Era uma faculdade inclusiva, mas não tinha as adaptações. Eu recebia a prova igual ao do ouvinte, ai eu via o ouvinte redigindo, escrevendo, escrevendo, escrevendo e eu olhava o português e na hora de escrever eu era fraco, faltava. E hoje não, a minha prova tem mais qualidade, eu consigo passar o que eu penso, pois tem adaptação. Antes eu era taxado levava zero, sofria muito! Mas com muita barreira, muita luta eu conversava com os diretores,

anos isso e hoje veio representante de São Paulo, um coordenador, lá no Cederj teve reuniões, com os intérpretes e professores de Libras e conseguimos vencer essa barreira adaptando minhas provas para Libras e hoje eu posso fazer uma prova filmada na minha língua! Ai sim tem equidade.

Luma: e agora que não tem mais a escola especial, você tinha até falado que em Itaboraí ia ter um centro, um lugar para os surdos se encontrarem, isso aconteceu mesmo, tem uma proposta diferente?

Tarcísio: tem já. Tem uma escola onde estamos fazendo uma pesquisa e a prefeitura vai disponibilizar um centro onde vai receber e ver onde tem os surdos e vamos convidar para o curso, onde é ensinada a Libras de graça para que não ocorra essa exclusão, que eles possam receber os surdos. Porque muitos ainda não têm Libras, eles são oralizados na família. Então lá estão vendo esse lugar, e se o surdo está longe busca, o coordenador vai junto faz essa pesquisa com a família para ver como é, se aceita, tem muitas pessoas simples que não tem estudo e as que aceitam vem esperam e a Kombi leva todas as quintas feiras de 13 até umas 17 horas onde eles se desenvolvem. (Ludmila pergunta se tem muitos surdos fazendo e ele diz que sim) Um vai ajudando o outro, se alegram, fazem atividades, passeios onde aprendem os sinais.

Luma: e aqui em Rio bonito?

Tarcísio: não aqui em Rio Bonito não tem nada desse tipo, só lá mesmo. Na escola Rio dos Índios tinha isso, agora não, agora acabou vocês concordam? (pergunta para os outros). Aqui por exemplo tem quatro surdos crianças nessa escola Maurício Kopke onde tem uma professora surda um pouco oralizada Milena e na sala de recursos tem Nelma ensinando a eles e no José Reis (outro colégio) tem um surdo (faz o sinal dele) que fica lá sozinho precisa vir para cá fazer essa troca. Lá em Itaboraí está melhor.

Luma: mas lá tem mais surdos que aqui?

Tarcísio: sim, lá tem muitos, uns 30, de diferentes idades.

Luma: outra coisa importante, até que você falou da prova que é diferente agora na sua faculdade, foi uma frase que você falou em outra conversa que o tempo surdo é diferente do ouvinte e isso faz pensar que a escola regular, e agora com inclusão, só tem um tempo. Cada aluno tem seu tempo, não só um tempo surdo, e a Escola não pensa nisso.

Tarcísio: é diferente. Por exemplo, tendo essa questão da inclusão, é uma regra que temos que obedecer. Tem um intérprete que fica junto ou na SR eles fazem a prova, é diferente, o intérprete fica fazendo, perguntando, e a gente vai e responde.

Luma: o tempo pra fazer é igual?

Tarcísio: é com português, eu vejo a libras e respondo. Mas é difícil, o ouvinte pega a prova e já lê. Agora o surdo precisa do interprete e isso demora muito mais. O ouvinte faz rápido e entrega enquanto o surdo tem dificuldade no português, fica devagar, tem que ter paciência. Precisa conhecer para entender que o tempo é diferente. O ouvinte é mais rápido, pois está na língua dele. Ai fica o surdo coitado, demorando um tempão. Mas não é porque o nosso tempo é diferente. Fazemos a prova em outra língua. Isso precisa mudar ter um tempo diferenciado.

LUMA: Outra questão é a falta da participação dos surdos nas decisões a respeito da escola. E um exemplo disso foi o fechamento da escola. Quando todos vieram pra outra escola sem ter opinião, nem dos pais.

Tarcísio: Foi errado, mas foi decisão da coordenação. Todo mundo levou susto, não tivemos o que fazer, só fomos informados, nós e nossas famílias, avisaram que íamos ser incluídos o Emphac e lá seria fechado. Foi ruim, difícil essa troca. Lá era bem melhor essa interação, parecia até com o INES, pois tinha o contato só surdo. Na hora do intervalo todos juntos e de repente acabou. Não to dizendo que houve discriminação, mas foi um susto, pois estávamos acostumados com outra realidade, e fomos colocados em um ambiente bem diferente. Ai tinha aula de educação física com surdos e ouvintes, tinha confusão porque não sabíamos nos comunicar nem nas brincadeiras. Sempre tinha uma confusão porque no começo não teve uma preparação para receber os surdos. Antes teve a questão da lei por isso a inclusão.

Luma: se hoje alguém te chamasse para perguntar, dar sua opinião de alguma coisa para melhorar a educação dos surdos aqui, o que você acha que seria importante?

Tarcísio: Importantíssimo, essencial para todos os surdos era a questão de um trabalho específico para os surdos onde eles possam se desenvolver e se preparar para uma faculdade, um emprego, é essencial. E não uma obrigação de falar, uma valorização da língua do surdo ele precisa disso, dessas adaptações em geral para evoluir na nossa língua. Por exemplo, eu vou casar, antes quando as pessoas viam achavam que era jovem, hoje já tenho outros pensamentos outras decisões com o tempo fui aprendendo outras coisas, mais responsabilidade antes eu não tinha. Surgiram oportunidades de estudo e eu pude me desenvolver aprender na faculdade e hoje já posso pensar numa pós, mestrado, doutorado e isso foi acontecendo de acordo com as oportunidades que me foram dadas.

Luma: Na questão da inclusão, tem uma parte onde um dos meninos fala que os ouvintes tinham dificuldades, é engraçado e importante olhar esse lado, pois é muito fácil falar que o surdo é devagar na prova e etc. e os ouvintes não tentarem participar e interagir.

Tarcísio: Os ouvintes realmente têm uma barreira relativa à comunicação com a gente. É complicado. O Felipe, por exemplo, é inteligente esperto, pega o celular escreve e as pessoas

conseguem se comunicar com ele, alguns entendem por classificados, mas muitos ainda tem dificuldades na interação. Na igreja, na rua tem essa comunicação porque ele já trabalha com vendas e interage mais com as pessoas. O futuro ele já pensa em fazer uma faculdade e o ouvinte muitas vezes nessa troca, eles fazem uma troca de aprendizagem no caso o Felipe escreve, fala da o sinal, vão perguntando, ele é muito comunicativo por mais que tenha falha ele consegue comunicar. Namorada, às vezes vai namorar um surdo, ai ela explica se não entende, quando é ouvinte já fala alguma coisa para ajudar. Passar informações como comer menos doce por causa da diabetes, essas informações que os ouvintes costumam ouvir no dia a dia, um amigo vai passar para mim mais fácil essa informação. Por exemplo, alguém fala Tarcísio cuidado com isso é perigoso, ai explica o porquê. Ai vou evitar, se não eu não fico sabendo. Muitas vezes quando tem essa interação o ouvinte ajuda agente, há uma comunicação quando não há discriminação.

Luma: Outra coisa que foi muito comum nas quatro histórias foi que a trajetória escolar ela não é certinha, é muito confusa com muitas escolas, trocas de intérprete e tem que ir para outra escola, depois fecha e troca de novo, e foi uma coisa comum que vocês me contaram.

Tarcísio: verdade essa troca de escola. Por exemplo, onde tem Libras? Onde tem intérprete? Ai tem que ir para lá. Ai muda de escola, faltava interprete. É diferente do ouvinte quando escolhe a escola, o surdo depende de muitas coisas, isso é muito ruim, prejudica muito. Eliane era a única interprete que tinha antigamente, ela era colocada numa escola, pagava melhor ela ia e todos os surdos iam atrás, se ela tava na prefeitura todo mudavam para prefeitura, se ia para o estado a mesma coisa e isso era ruim. (ele pergunta para os surdos que estão com ele se lembram disso, de seguir essa intérprete) íamos onde ela estava para tenta se desenvolver. Outra interprete acontecia isso mudava sempre. Quando comecei a trabalhar com curso de libras em 2007 eu comecei a treinar os cursistas e surgiram muitos interpretes, foi ampliando as escolas e as opções para os surdos.

Luma: você consegue lembrar em quantas escolas estudou?

Tarcísio: escola viva, (fica pensando algum tempo e fala que já ta velho pra lembrar) fui para o municipal, rio dos índios, ai tava muito fraco, fui para uma particular rio bonito, era o único ouvinte, eu faltava e minha mãe me obrigava a ir, era muito estressante eu não gostava, atrasava, e minha mãe brigava. Era muito ruim, a professora fala o tempo inteiro e eu não entendia nada sempre tomava zero, minha mãe não entendia como isso podia acontecer. Ai entenderam que eu precisava de uma escola especial ai voltei para o Rio dos índios, foi um alivio, já conhecia os sinais. Podia aprender os conceitos. Ai fui para APADA, um amigo falou que Ra bom, com 19 anos ia sozinho aprendi muito, aprendia o lugar sozinho, pedia

informação na rua, era perigoso, mas achei o lugar, onde tinha varias pessoas usando libras. Todo mundo ficou admirado porque parecia que eu era um alemão, vindo de outro país, eu falava não eu sou surdo, o professor veio perguntou de onde eu era, falei que era de rio bonito e ele disse nossa você veio de longe até aqui, todo mundo falava que eu era muito bonito, as meninas começaram a paquerar, normal. Começamos a aprender mais sinais, fiquei com duvida, visitando a escola, lá era pago, falei com a mãe e quando voltei, falei que queria estudar lá, que era importante e minha mãe disse que não dava, eu descobri que poderia ir e voltar no ônibus da prefeitura conversei com um amigo, o motorista liberava a minha ida, no ônibus da faculdade, as apostilas em libras era muito bom, acho que 100 reais, era de 19 às 21h na oitava série, tinha que correr por causa do horário, em Niterói. Era um alivio, voltava correndo com medo de perder o ônibus, voltava com o pessoal que me dava lanche ônibus velho, balançando agora é novo. Ai teve o supletivo no 1 e 2 ano, no ensino médio, e no ultimo ano terminei em rio bonito no Emes, Garrolice ajudava, a prova era igual a que eu fazia em Niterói, todos os surdos eram de lá, mas preferi fazer aqui porque era mais perto. Depois todo mundo veio fazer o supletivo aqui, por que fui espalhando a noticia, todo mundo foi junto.

Luma: Na ultima conversa que tivemos, quando eu perguntei se era melhor a inclusão ou a escola especial pro Felipe Alves você falou um pouco sobre a escola bilíngüe e ele não conhecia o que era, e você ali mesmo ensinou para ele o que era o sinal, falou da L1 e L2, e isso nos fez pensar nesse gesto como uma forma de militância, de você ensinar os outros surdos, deles verem você e também buscar uma faculdade assim como você. Da sua importância.

Tarcísio: é verdade, eu acredito no que você falou. O surdo as vezes fica preocupado tentando buscar outras soluções, buscar novas formas, por exemplo, um grupo de alunos sempre estava preocupado com as coisas ai achava que falava e ficava tudo bem. O surdo quando fala em libras entende bem, eles adquirem aquilo e fica mais fácil a informação, então quando eles encontram uma pessoa surda que passa informação eles admiram. O ouvinte vai falar e não significa nada para o surdo, então quando eu pego uma informação e passo eles admiram, querem logo participar da conversa, demonstrar que entendem e assim ocorre uma troca, uma comunicação, um diálogo, pois a Libras torna mais claro, mais fácil. E a escola bilíngüe tem essa característica de usar a libras, não é como uma escola com ouvintes que tem obrigação diferenciada, porque ele tem que crescer. Por exemplo, o professor falando o tempo inteiro cria emoção no ouvinte, já com o surdo o que cria essa emoção é a Libras, ele fica maravilhado, vai querer seguir. A escola bilíngüe é ótima, eu concordo a pedagogia bilíngüe

também. No futuro eu quero ser um profissional, vou ser pedagogo e bilíngüe, aqui em rio bonito não tem, eu preciso estudar, vou me formar ai sim eu posso militar por isso, vou junto o advogado (brinca com Ludmila que é advogada) lutar por isso. É melhor, pois da segurança!

Luma: Mas e o seu papel para os outros surdos daqui?

Tarcísio: Por exemplo, os dois felipes, eles sempre me perguntam o que eu acho se pedagogia é fácil, ou difícil, se eu gosto ou se a tecnologia da informática (primeira faculdade que ele começou e trancou) é boa ou é horrível. Eles sempre perguntam minha opinião e eu sempre falo no caso eu tive as duas experiências e com a tecnologia eu achava tudo muito misturado, a matemática foi muito difícil então achei horrível. Ai o Felipe falou eu quero evitar fazer esse curso ai a pedagogia eu penso em ser usar meus conhecimentos acho que é mais fácil, por exemplo, medicina já acho difícil. Eles sempre perguntam vários temas e eu aconselho. Acaba que eles me copiam, querem fazer o que eu faço. O Felipe Alves ele já se formou e espera para fazer o vestibular, boa sorte para ele. Também no futuro, a Aline (que ele trouxe nesse dia) esta pensando em fazer vestibular para pedagogia e eu falo com ela que ela precisa crescer, já é formada, o Cleiton ainda falta o ensino médio. Mas a pedagogia agora é ótima, adaptada e ela tem interesse em fazer. Mas todos os surdos precisam disso, não é questão de preguiça. Muitas vezes são problemas com adaptação, intérprete, isso é importante. A questão da adaptação fez com que muitos se interessassem em fazer esse curso que estou fazendo, foi difícil, mas eu insisti, ai adaptou. Agora fico aliviado, a dificuldade que tenho agora são iguais as de todo mundo não é mais discriminação. Mas foi uma luta, um período que passei, ate que veio o responsável veio fazer essa adaptação. Não é questão porque eu sou burro, eu falei, eu sou surdo, é diferente. Você precisa entender a minha língua.

Luma: acho que é só isso Tarcísio, espero você na minha defesa, todos estão ansiosos para te conhecer já que você ta mais famoso ainda já que saiu no capitulo do livro. Quero te agradecer muito e faço questão de que você e os meninos estejam lá.

Tarcísio: eu quero um pra colocar na minha casa.