



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Arina Costa Martins Cardoso

**A produção de oficinas de animação na educação de surdos: MoVimeNTOs
e possibilidades de uma proposta pedagógica visuoespacial**

São Gonçalo

2019

Arina Costa Martins Cardoso

A produção de oficinas de animação na educação de surdos: MoVimeNTOs e possibilidades de uma proposta pedagógica visuoespacial



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: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Anelice Astrid Ribetto

São Gonçalo

2019

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

C268 Cardoso, Arina Costa Martins.
TESE A produção de oficinas de animação na educação de surdos:
MoVimeNTOs e possibilidades de uma proposta pedagógica visuoespacial /
Arina Costa Martins Cardoso. – 2019.
150f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dra. Anelice Astrid Ribetto

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do
Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação inclusiva - teses. 2. Surdos I. Ribetto, Anelice Astrid. II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de
Professores.

CDU 376.4

CRB-7/4924

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

Assinatura

Data

Arina Costa Martins Cardoso

A produção de oficinas de animação na educação de surdos: MoVimeNTOs e possibilidades de uma proposta pedagógica visuoespacial

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: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Anelice Astrid Ribetto (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo — UERJ

Prof.^a Dra. Denize de Aguiar Xavier Sepulveda

Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo — UERJ

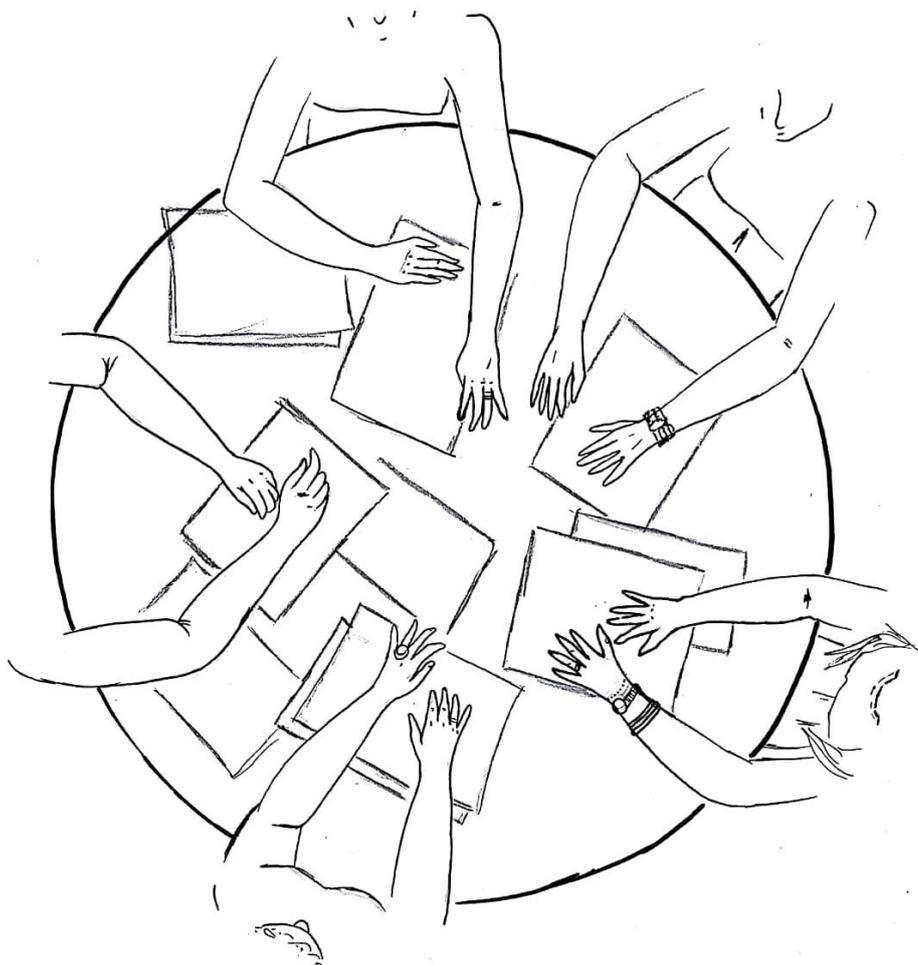
Prof. Dra. Giselly dos Santos Peregrino

Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)

São Gonçalo

2019

DEDICATÓRIA



Dedico esta *pesquisa-escrita* a todos aqueles que lutam, em tempos de democracia e em tempos mais duros, por uma educação pública, gratuita e libertadora para todos e qualquer um.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu amoroso Deus.

Ao meu parceiro de vida e arte, Filipe.

À minha família que possibilitou que eu percorresse tantos caminhos até aqui.

À minha querida orientadora Ane pelas conversas, pelas trocas e por todo apoio e tempo despendidos.

Às minhas queridas amigas do Coletivo Diferenças e Alteridades na Educação que dispuseram de seu tempo para caminhar ao meu lado.

Aos meus queridos parceiros a quem chamo de alunos, os de hoje, de ontem e de amanhã, que me ajudam a produzir a mim mesma.

Aos incríveis professores do Programa de Pós-Graduação em Educação que cruzaram meu caminho e me influenciaram a amar cada vez mais esses errantes caminhos da educação.

Às professoras Denize Sepulveda e Giselly Peregrino pelas fundamentais contribuições na banca de qualificação e defesa, além de toda disposição para caminhar comigo nesse processo do pesquisar-viver.

Agradeço a Capes que na gestão dos recursos públicos provenientes dos impostos do povo brasileiro é parceira desta pesquisa-escrita.

Aos tantos outros encontros da vida com gentes, com textos, com eventos, com gestos, com restos e fragmentos que permitem esta escrita-multidão, esta pesquisa-vida ser compassada.

Caminante, no hay camino,
Se hace camino al andar

Antônio Machado



Educação e Arte se misturam em minha vida profissional, pessoal, racional e emocional... Trabalho com dança, música e teatro há quase 10 anos. Sou Cinestésica, meu corpo me move, meu corpo me expressa, meu corpo me põe em contato com o mundo e com tudo que faz parte do que sou, por isso me apaixonei e, recentemente, me reapaixonei pela Libras. A Libras pra mim é movimento, imagem, desenho... amo desenhar mãos...o movimento delas, seus ângulos, suas formas...me saltam aos olhos. Libras pra mim é Língua, gramática, cultura e também arte, movimento, dança, desenho, espaço, teatro, visual, físico...pra mim...Ar que movimenta a Vida!
(Coletivo, 17/02/2017)

Arina Machado

RESUMO

CARDOSO, Arina Costa Martins. *A produção de oficinas de animação na educação de surdos: MoVimeNTOs e possibilidades de uma proposta pedagógica visuoespacial*. 2019. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

Compreendemos a surdez como uma experiência visual entendida fora do campo da medicalização e os surdos como um grupo múltiplo e multifacetado. Esta pesquisa-escrita se propõe um exercício cartográfico que tome como pista a intervenção junto a alunos surdos da Escola Municipal Paulo Freire (EMPF), que integra a rede pública de Niterói – RJ, produzindo práticas que emergem da criação de propostas pedagógicas visuais. Propomos como campo de intervenção a realização de oficinas experimentais de produção de vídeos de animação, trabalho que envolve diversas técnicas visuoespaciais, corporais e de escrita. O desejo dessa pesquisa é pensar o processo formativo de estudantes surdos, sua educação visual, através de propostas de ensino visuoespaciais na criação de roteiros e produção de animações. Nosso trabalho tem como contorno metodológico uma proposta feita através da criação de um dispositivo multilinear do fazer-narrar na produção de oficinas experimentais com microrrelatos e narrativas imagéticas. No primeiro capítulo narramos o que nos move a pesquisar no campo da diferença, apresentando a abordagem metodológica e nosso problema: Como produzir propostas de ensino que sejam sensíveis às formas singulares de aprender de estudantes surdos? No segundo capítulo apresentamos um memorial de pesquisa-escrita, os primeiros encontros e experiências que nos fazem pensar sobre surdez e diferença. No terceiro capítulo discutimos aspectos da visualidade na Educação de Surdos propondo a Pedagogia Visual como campo de estudos e práticas educacionais. No quarto capítulo narramos o que acontece nas oficinas experimentais ao produzir intencionalmente imagens no contexto sócio-histórico-cultural como intervenção educativa. Por fim, trazemos os efeitos do *estar juntos* na educação de surdos, ao produzir com eles uma proposta educativa atravessada pelas singularidades de suas formas de aprender, ressaltando a relevância da visualidade como caminho metodológico na aprendizagem de estudantes surdos.

Palavras chave: Surdez. Estudos Surdos. Educação Inclusiva. Pedagogia Visual. Microrrelatos.

RESUMEN

CARDOSO, Arina Costa Martins. *La producción de talleres de animación en la educación de sordos: MoVimieNTOs y posibilidades de una propuesta pedagógica visuoespacial*. 2019. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

Comprendemos la sordez como una experiencia visual entendida fuera del campo de la medicalización y a los sordos como un grupo múltiple y multifacético. Esta investigación-escritura se propone un ejercicio cartográfico que toma como pista la intervención junto a alumnos sordos de la Escuela Municipal Paulo Freire (EMPF), que integra la red pública de Niterói, Rio de Janeiro, produciendo prácticas que emergen de la creación de propuestas pedagógicas visuales. Proponemos como campo de intervención la realización de talleres experimentales de producción de videos de animación, trabajo que incluye diversas técnicas visoespaciales, corporales y de escritura. El deseo de esta investigación es pensar el proceso formativo de estudiantes sordos, su educación visual, a través de propuestas de enseñanza visoespaciales en la creación de guiones y producción de animaciones. Nuestro trabajo tiene como contorno metodológico una propuesta realizada a través de la creación de un dispositivo multilinear del hacer-narrar en la producción de talleres experimentales con microrrelatos y narrativas imagéticas. En el primer capítulo narramos lo que nos mueve a investigar en el campo de la diferencia, presentando el abordaje metodológico y nuestro problema: ¿Cómo producir propuestas de enseñanza que sean sensibles a las formas singulares de aprender de estudiantes sordos? En el segundo capítulo presentamos un memorial de investigación-escritura, los primeros encuentros y experiencias que nos hacen pensar sobre sordez y diferencia. En el tercer capítulo discutimos aspectos da visualidad en la Educación de Sordos proponiendo la Pedagogía Visual como campo de estudios y prácticas educativas. En el cuarto capítulo narramos lo que acontece en los talleres experimentales al producir intencionalmente imágenes en el contexto socio-histórico-cultural como intervención educativa. Finalmente, traemos los efectos del *estar juntos* en la educación de sordos, al producir con ellos una propuesta educativa atravesada por las singularidades de sus formas de aprender, destacando la relevancia de la visualidad como camino metodológico en el aprendizaje de estudiantes sordos.

Palabras clave: Sordez. Estudios Sordos. Educación Inclusiva. Pedagogía Visual. Microrrelatos.

ABSTRACT

CARDOSO, Arina Costa Martins. *Production of animation workshops in the education of deaf students: MoVemeNTS and the possibilities of a visuospatial pedagogical proposal*. 2019. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

We understand deafness as a visual experience comprehended outside the field of medicalization and the deaf as a multiple and multifaceted group. This “writing-research” proposes a cartographic exercise that takes as a starting point the work with deaf students of the Paulo Freire Municipal School (EMPF), which integrates the public education system of Niterói - RJ, producing practices based on the creation of visual pedagogical proposals. We propose, as investigative field, the realization of experimental workshops for the production of animated videos, work involving various visuospatial, body and writing techniques. The aim of this research is to think about the formative process of deaf students, their visual education, through visuospatial teaching proposals in the creation of scripts and the production of animations. The methodological outline is the creation of a multilinear device of making-narrating in the production of experimental workshops with micro-narratives and imaginary narratives. In the first chapter we describe what moves us to research in the field of difference, presenting the methodological approach and our problem: How to produce teaching proposals that are sensitive to the unique ways of learning of deaf students? In the second chapter we present a writing-research memorial, the first encounters and experiences that made us think about deafness and difference. In the third chapter we discuss aspects of visibility in the Education of the Deaf and propose Visual Pedagogy as a field of studies and educational practices. In the fourth chapter we describe what happens in the experimental workshops by intentionally producing images in the social-historical-cultural context as an educational intervention. Finally, we bring the effects of *being together* in the education of the deaf by producing with them an educational proposal impacted by the singularities of their ways of learning, highlighting the relevance of visibility as a methodological pathway in the learning of deaf students.

Keywords: Deafness, Deaf Studies, Inclusive Education, Visual Pedagogy, Micro-stories.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Vídeo 1	Uma Produção artística e acadêmica inspirada na Libras	12
Vídeo 2	O Nascimento do Bebê Carlos	94
Vídeo 3	Exercícios de animação	127
Vídeo 4	O Carimbador Maluco	140
Desenhografia 1	Clamor... primeiro desenho	40
Desenhografia 2	#UerjResiste	46
Desenhografia 3	Estudo sobre mãos em movimento	62
Desenhografia 4	Folha	79
Desenhografia 5	Dispositivo	98
Desenhografia 6	Silêncio	114
Desenhografia 7	Música material	118
Fotografia 1	Sujeira	60
Fotografia 2	Afetar... Produzir.	104
Fotografia 3	Experimentar	107
Fotografia 4	“A vida é a arte do encontro...”	109
Fotografia 5	Roteiros	125
Fotografia 6	Esconder	129
Fotografia 7	Olhares	134
Fotografia 8	Juntos	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APADA	Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CME	Conselho Municipal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMPF	Escola Municipal Paulo Freire
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FME - Niterói	Fundação Municipal de Educação Ciência e Tecnologia do município de Niterói
IEPIC	Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
MELS	Método de Ensino de Língua de Sinais
MEPES	Método de Ensino do Português Escrito para Surdos
MNGDD	Método Natural Global Direto Dedutivo
MUAN	Manipulador Universal de Animação
NEST	Núcleo de Estágio
NUEDIS	Núcleo de Estudos em Diversidade e Inclusão de Surdos
OP	Orientador Pedagógico
PIIP	Prática Pedagógica e Iniciação à Pesquisa
QR Code	Quick Response Code
RJ	Rio de Janeiro
TCLE	Termo de Consentimento e Livre Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UENF	Universidade do Norte Fluminense
UERJ	Universidades do Estado do Rio de Janeiro
UEZO	Universidade da Zona Oeste
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNESCO	Organização para a Educação Ciência e a Cultura das Nações Unidas

SUMÁRIO

1	MoVimeNTOs...	12
2	MoViMentO: Entrando pelo meio...	22
2.1	Se forja uma pesquisa...	25
3	OUTROs MovIMENTos: os contornos de um campo	48
3.1	Surdez e Diferença	49
3.2	Surdez e Visualidade: possibilidades para a produção de uma Pedagogia Visual	58
3.3	CONtorNos... A aposta nas classes bilíngues na Escola Municipal Paulo Freire: a proposta conversada entre quem a habita	68
3.3.1	<i>Educação Bilíngue-bicultural</i>	70
3.3.2	<i>Projeto Bilíngue no município de Niterói</i>	76
3.3.3	<i>A Escola Municipal Paulo Freire</i>	80
4	O que pode OFiciNAr?	92
4.1	Oficina... mãos, gestos e encontros...	102
4.2	Oficina... experimentar e narrar de outros modos...	107
4.3	Oficina... silêncio	112
4.4	Oficina... visualidade	118
4.5	Oficina... afeto e amorozidade	128
5	mOviMentos Finais	136
5.1	estar juntos	136
	Bibliografia: ConVerSas que MOVimentam	141
	Anexos	148

1. MoVimenTOs...



Vídeo 1: **Uma Produção artística e acadêmica inspirada na Libras**¹

O que tradicionalmente se entende por movimento?

Segundo a Física Newtoniana, movimento é a variação da posição de um objeto ou de um ponto material no decorrer do tempo em relação a um referencial inerte. O entendimento no campo da Física é que, para que haja movimento, é preciso apoiar-se em um referencial parado, estático.

Já em alguns dicionários, podemos encontrar as seguintes definições: movimento enquanto “*deslocamento de um corpo no espaço... mudança de um lugar para o outro*”²; “*agitação... conjunto de pensamentos e comportamentos*”³; Na definição do verbo mover, encontramos: “*fazer funcionar, acionar... sensibilizar, afetar... fazer mexer, pôr em prática... induzir, impulsionar, levar*”⁴.

Aqui estão os significados dados, prescritos, instituídos, para definir o que é movimento.

Mas estes significados dados não me são suficientes, não expressam tudo o que movimento é em mim, pra mim, nem como me afeta...

¹ Link: <https://www.youtube.com/watch?v=-MBMWSNW3jI&feature=youtu.be>

² Dicionário UNESP do Português Contemporâneo.

³ Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara.

⁴ Dicionário UNESP do Português Contemporâneo.

Para além dos significados instituídos, penso nos efeitos produzidos. Movimento me marca, me atravessa e atravessa essa pesquisa-escrita. Movimento enquanto deslocamento no espaço, a partir de um referencial que nem sempre está parado, pois este referencial são pessoas, indagações, questões de vida, arte, política e educação.

O que impulsiona esse movimento físico, visível, é o movimento que acontece internamente em mim e nos personagens que atravessam minha vida e essa pesquisa-escrita: aquilo que aciona, sensibiliza, afeta, induz e impulsiona de dentro. A ponto de existirem questões que geram inquietações internas, indagações que me movem e me afetam significativamente e que se tornam tão urgentes e inquietantes que não conseguem ser apenas internas, mas se externam, exteriorizam-se em forma de movimento físico, visível, audível, perceptível de diferentes modos.

Movimento: marca minha relação com o mundo, e, no tocante ao modo como me relaciono com tudo, compõe minha *experiência* singular, no sentido que dá Larrosa à palavra experiência: “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p.21). Para Larrosa, o sujeito da experiência é definido por sua passividade e disponibilidade, não por seu papel ativo. É, portanto, aquele que está disponível, aberto à experiência. Assim, na singularidade, componho um território disponível à experiência do movimento, da corporeidade.

Movimento me desloca, faz-se experiência primeira com os acontecimentos ao meu redor, que me passam pelo corpo, faz-me “território de passagem”. Para Larrosa, “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.” (LARROSA, 2002, p. 24).

Esta é uma escrita-pesquisa compassada como movimentos-experiências, com os quais aqui dialogo e que arrisco expressar através de desenhos, rabiscos, imagens, narrativas e microrrelatos... composições que tencionam expor aquilo que me passa pelo corpo e que dialogam visualmente com quem compartilha esta pesquisa-escrita, arriscando a tentativa de vivenciar comigo também algumas impressões.

Componho e escrevo esta pesquisa-escrita, essa escrita-pesquisa, como um exercício cartográfico. Entendendo a escrita e a pesquisa como processos imbricados. Processos que se produzem enquanto campo de pesquisa. Esta escrita não se faz apenas no final, na análise de dados, mas é parte do processo de pesquisa, da produção de dados (BARROS; KASTRUP, 2009), compreendendo “o caminho da pesquisa cartográfica [como] constituído de passos que

se sucedem sem se separar.” (idem, ibidem, p. 59). Nesse sentido, o caminho que aqui nesta escrita-pesquisa se desenha é processual, repleto de continuidades e de descontinuidades. Uma escrita que não se faz completa após a pesquisa concluída, mas que produz a pesquisa e que é por ela mesma produzida. Escrevo no momento em que pesquiso, no momento em que me encontro no campo e esta escrita é, ela mesma, meu campo.

Este exercício cartográfico me permite encontrar e conversar com diferentes interlocutores. Estes interlocutores compõem aqui os movimentos que forçam meu pensamento a pensar (DELEUZE, 1992) em teorias, coisas, elementos, palavras, pessoas... que me impelem a produzir pensamento. No sentido que dá Deleuze (1992) aos intercessores, são estes interlocutores que põem o pensamento em deslocamento, criação, em movimento. A partir destes é que se criam problemas. Podem ser pessoas, objetos, plantas, animais. Sem eles “não há obra”, pois, conforme Deleuze, “tudo acontece por dom ou captura” (Idem, ibidem, p. 156). Nessa caminhada, os interlocutores que me acompanham possuem muitas formas e expressões. São textos de autores do campo de estudo, minhas companheiras do "Coletivo Diferenças e Alteridades na Educação"⁵, pessoas que me atravessam a vida, músicas, coisas, figuras, fotos, recortes... incluindo o desenho. Desenho de gestos, desenho dos pequenos movimentos, do mínimo.

Desenho o que me atravessa e o que é efeito de minha experiência com aquilo que pesquiso, que estudo e que me envolve. Os desenhos, junto com a produção de microrrelatos, constituem a força expressiva deste trabalho enquanto exercício cartográfico: aquilo que me permite escrever na processualidade da pesquisa e que amplia as possibilidades de problematização do campo de pesquisa e do objeto que vai se forjando à medida que a pesquisa transcorre. A produção de desenhos e de microrrelatos assume nesta pesquisa a função de dar a ver e falar uma outra “política da narrativa” (PASSOS; BARROS, 2009b).

Componho este texto de dissertação em primeira pessoa, por uma escolha narrativa e política, como uma possibilidade outra de escrita-pesquisa acadêmica. Desta forma, utilizo os verbos em primeira pessoa ora no singular, ora no plural. Quando estiver tratando de questões mais singulares à minha experiência, em especial, relacionadas a meu memorial e às práticas enquanto professora-pesquisadora, falarei na *primeira pessoa do singular*. Mas, também,

⁵ Coletivo “Diferenças e Alteridade na Educação”, é um coletivo criado em 2011 que, atualmente, reúne professores da escola básica, professores e estudantes da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, gestores das redes públicas de ensino e famílias –principalmente mães – de alunos ditos “pessoas com deficiências”. Nesta rede problematizamos a produção da normalidade como política presente no campo da pedagogia e que ainda contribui para a exclusão e massacre de pessoas que se afastam da norma criada como vetor de padronização.

usarei a *primeira pessoa do plural* em muitos momentos, pois minha experiência singular comporta também *palavras alheias* (BAKHTIN, 2011), comporta o outro, muitos outros. Pois esta escrita se tece e compassa também como uma *escrita multidão*, um *processo polifônico*, “isso de a gente escrever afetado pelo grupo” (CLARETO; VEIGA, 2016, p. 35), de modo que esta escrita-pesquisa não é apenas minha, mas de muitos. Estão presentes aqui os autores com os quais converso, aproximo-me, identifico-me, quando sento na roda, na *solidão povoada* (DELEUZE E PARNET, 1998) de meu escritório. Estão presentes minhas colegas e companheiras do “Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação”, que nas reuniões semanais contribuem para a composição dessa escrita-pesquisa. As problematizações deste grupo são para mim muito caras, mexem comigo, deslocam-me e me tiram do conforto. Neste texto, estão presentes pessoas com as quais convivo, pessoas que passam por mim e em mim deixam marcas. Estão presentes meus alunos, de hoje e de ontem, e também meus professores. Estão presentes pessoas, coisas, movimentos, cheiros, suspiros, lágrimas, objetos, restos, rastros que compõem este texto, essa *escritam multidão*.⁶

Nesta caminhada, escolho arriscar movimentos outros. Para tanto, apresenta-se a cartografia como um princípio do rizoma “que atesta, no pensamento, sua força performática, sua pragmática: princípio inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real” (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 21). Como um mapa móvel, justamente porque nele “não há um único sentido para a sua experimentação, nem uma mesma entrada. São múltiplas as entradas em uma cartografia. A realidade cartografada se apresenta como mapa móvel” (PASSOS, KASTRUP E ESCÓSSIA, 2009, p.10), como uma possibilidade de dar a ver e falar de outros modos as questões e sujeitos que compõem esta pesquisa-escrita.

Cartografar é acompanhar processos. Processos que se tecem no campo de pesquisa, em um território desconhecido. Cartografar é também habitar esse território desconhecido (PASSOS, KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009). No momento em que o cartógrafo chega ao campo, já há um processo em curso...

...É um começo pelo meio...

Sem respostas a priori nem hipóteses a serem testadas, mas em um movimento atento ao território (KASTRUP, 2009), num exercício de estranhamento, "é preciso estar disponível para a exposição da novidade (...) o estranhamento não está dado, é algo que se atinge, é um *processo do trabalho de campo*" (CAIAFA, 2007, apud, BARROS E KASTRUP, 2009, p. 56-57, *italico no original*). Barros e Kastrup aqui citam Caiafa para falar sobre a proposta e a

⁶ Ao longo desta escrita pesquisa os conceitos de *palavras alheias*, *escritam multidão*, *processo polifônico* e *solidão povoada* serão problematizados e tensionados em conversa com interlocutores.

aposta da cartografia, fazendo uma aproximação com a etnografia, como um movimento que exige atenção, rigor e implicação do pesquisador, numa processualidade complexa em que o desejo da cartografia

é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente. Para isso é preciso, num certo nível, se deixar levar por esse campo coletivo de forças (...). O desafio é evitar que predomine a busca de informação para que então o cartógrafo possa abrir-se ao encontro (BARROS E KASTRUP, 2009, p. 57).

A cartografia implica um posicionamento estético, ético e político, essencialmente expresso nos modos de dizer e contar na escrita-pesquisa. Modos que narrem os processos de mudança e produção de conhecimento. "Toda produção de conhecimento (...) se dá a partir de uma tomada de posição que nos implica politicamente" (PASSOS e BARROS, 2009b, p.150). Assim, nesta escrita-pesquisa, a produção de microrrelatos e a narrativa imagética fazem parte de uma outra 'política da narratividade'. Compõem uma posição epistêmica e política de produção de conhecimento, para além dos ideais de neutralidade da ciência moderna e da escrita acadêmica distante que se presta apenas a analisar dados. Uma outra política da narratividade pode ser pensada como

uma posição que tomamos quando, em relação ao mundo e a si mesmo, definimos uma forma de expressão do que se passa, do que acontece. Sendo assim, o conhecimento que exprimimos acerca de nós mesmos e do mundo não é apenas um problema teórico, mas um problema político. (PASSOS; BARROS, 2009, p.151)

Desta forma, o contorno metodológico que busco se liga profundamente à produção da experiência investigativa. Fazer uma experiência com algo

[...]significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em "fazer" uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, "fazer" significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1987, apud LARROSA, 2002, p.25)

Movimentos-experiência que compõem um processo de narrar e deter-se em mínimos... narrar, com desenhos e com escrita, narrativas breves... as quais podemos, assim, tratar inicialmente como microrrelatos.

A experiência, o padecer, o ser atravessado pelo meio, no entre dos movimentos...

Assim é o acontecimento dos microrrelatos nesta pesquisa. Surgem como uma necessidade de expressão do e no próprio processo de escrever-pesquisar. Uma força que emerge no meio da pesquisa sem ser convidada, antecipadamente planejada ou exaustivamente pesquisada antes. Surge na cartografia do pesquisar-escrever. E, ao surgir, não pode mais ser ignorada ou negada... É momento de rigor... é necessário o rigor da pesquisa para abraçar-compor-compassar essa força expressiva que entra pelo meio de uma pesquisa em transcurso.

No processo de escrever este texto começo a compor relatos curtos destacados na escrita, algo que me atravessa, composto pelo meio como uma forma de escrita que traz em mim a urgência do que anseio expressar, uma experiência singular não tematizada até então.

Submeter a intimidade da escrita ao coletivo...

Como é potente estar entre pessoas que olhem-tensionem a escrita-pesquisa e pesquisa-escrita de outros ângulos, para além de meu próprio olhar, por vezes tão limitado, mergulhado em suas rotinas, no ir e vir e em minhas certezas e emoções. O Coletivo percebe a presença dessas escritas curtas que começam a despontar aqui e acolá em meu texto e me convidam a problematizá-las. Minha orientadora sugere que eu me aprofunde nessas pesquisas... começo a traçar linhas, cruzar sugestões, buscar encontros com pessoas que me ajudem a compreender o que estamos produzindo, a potência do que eu ainda pouco conhecia e as possibilidades dessa forma de escrita. E, após começar a cruzar algumas linhas de estudo e pesquisa, compreendo também quão intrincada é a composição de microrrelatos: um desafio que arrisco compassar, ora com satisfação, mas, na maioria das vezes, com a angústia de um desafio novo, complexo e intenso.

Microrrelatos embrenhados na escrita longa de uma dissertação em construção, relatos curtos que entram pelo meio e se movimentam compassando toda a escrita desse trabalho, compondo uma coreografia. Narrando com microrrelatos, sobre os quais se pode afirmar que “la única característica que se le puede asignar con comodidad es su extrema brevedad, aunque no se hayan determinado con exactitud sus límites por ser un subgénero pendiente de una perceptiva.”⁷ (MARTÍNEZ, 2013, p.14)

A narrativa mínima surge nos países hispano-americanos na primeira metade do séc. XX através dos pequenos textos de Júlio Torri no México e Macedonio Fernández na Argentina. E é nos países hispano-americanos que encontra seu maior espaço de produção e

⁷ Nota de tradução da autora: a única característica que se pode atribuir com conforto é sua extrema brevidade, embora seus limites não tenham sido determinados com exatidão por ser um subgênero que depende de uma perspectiva.

auge (MARTÍNEZ, 2013).

São muitas as denominações possíveis para essa narrativa: minificação, miniconto, microrrelato, microconto, conto em miniatura, entre outras. Dolores M. Koch (1986) propôs o nome microrrelato por possibilitar uma significação mais ampla às tantas expressões narrativas que o compõem, e é esse mesmo o modo como escolho tratar aqui.

Para Lauro Zavala, a principal característica dessa estrutura literária é sua extensão breve, em geral, de duas linhas até uma página (CARVALHO, 2016). “Sua hiperbrevidade nasce de uma necessidade narrativa, não da imposição de não superar uma página impressa (...) o microconto se compara a um arco que dispara flechas certas modificando nossa maneira rotineira de ler.” (idem, *ibidem*, p.27). Uma narrativa bem próxima ao conto, mas despreendida da responsabilidade de descrever personagens e contextos em detalhe.

Tanto a leitura quanto a escrita de um microconto é um exercício que exigirá do estudante criatividade e poder de síntese, além de proporcionar uma brincadeira divertida (não que seja fácil) ... um microconto, com qualquer tamanho, [pode conter] personagens, conflito, narratividade, humor, dramaticidade, intertextualidade ou pelo menos um final enigmático, tudo de forma muito concisa. Tais características, não necessariamente estão escritas, mas sugeridas. Entre o escrito e o sugerido, nasce o microconto de impacto. (...) A maestria está na relação entre o menor número de palavras e o maior número de significados sugeridos. (CARVALHO, 2016, p.38-39)

Uma força expressiva. A composição que fazemos com os microrrelatos ao longo dessa escrita-pesquisa busca produzir efeitos. Efeitos produzidos na diferença, fragmentos discursivos outros que forcem o pensamento a pensar, que buscam manter o outro como outro, que é livre para pensar e fazer disso o que quiser. Tencionam provocar pensamento, mas sem controle de que tipo ou onde este pensamento vai dar, quais conclusões se tirará. Comportando a diferença. O outro pode pensar coisas outras, diferentes das que quem escreve-pesquisa ensaiou dizer. Os microrrelatos falam por si próprios – eles não podem ser explicados e nem analisados – e quem os lê “conversa *com*” outorgando sentidos conforme sua singularidade.

Afirmamos os microrrelatos como uma composição narrativa que tem vida própria, um elemento discursivo que narra, que problematiza, que compõe saberes em conjunto com os demais elementos narrativos presentes nesta escrita-pesquisa (citações, poemas, desenhos, etc). Fragmentos narrativos que não aparecem apenas como recursos estilísticos ou como ilustrações que logo após citados necessitam ser explicados. O que fazemos é uma composição. O movimento da composição se contrapõe à exigência da explicação: uma aposta para a produção de sentidos e não para a distribuição de significados.

Uma ideia, um pensamento, não se produz sozinho, não é algo divinamente dado, fruto

de um momento de inspiração. É o trabalho de um, a composição de um em sua solidão povoada, uma solidão povoada de *encontros* (DELEUZE e PARNET, 1998). Encontro com coisas, pessoas, ideias, sentimentos, desejos, gestos e acasos.

uma solidão extremamente povoada. Não povoada de sonhos, fantasias ou projetos, mas de encontros. Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias. É do fundo dessa solidão que se pode fazer qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e às vezes sem as conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades. (DELEUZE e PARNET, 1998, p.6)

Os microrrelatos são autorais, há neles atualização de conceitos. Esta escrita-pesquisa é uma composição com os diferentes elementos, verbais e não verbais, por meio dos quais se produz pensamento, produz-se e reproduz conceitos atualizados na singularidade da escrita. Um escrever-pesquisar que comporta o real e o ficcional, uma invenção. Os microrrelatos aparecem ora na ótica de quem os escreve, ora na ótica de outros personagens, de acordo com a intenção, mas sempre perspectivados pela singularidade de quem os produz.

Os microrrelatos fazem parte do contorno metodológico narrativo que assumimos coletivamente em nossas pesquisas. Afirmam, de forma coerente, as dimensões políticas, éticas e estéticas de um Coletivo que busca narrar o encontro com o outro de outras formas, não nomeando, classificando ou categorizando, mas narrando aquilo que acontece *entre* nós, mediante uma escrita que suporte a experiência.

Uma força expressiva, uma escolha narrativa e política, um exercício complexo de deter-se no mínimo. Um mínimo repleto de macros em suas possibilidades de produzir sentidos e efeitos. Um desafio.

Um desafio narrativo, que se apresenta como modo de fazer esta pesquisa-escrita e meio de expressar os desejos dessa escrita-pesquisa. Microrrelatos a compassar uma escrita que deseja pensar o processo formativo de educação visual de estudantes surdos por meio de uma proposta pedagógica visuoespacial na produção de oficinas experimentais de animação na Escola Municipal Paulo Freire. Afirmando a surdez como diferença e como uma experiência visual, buscando aqui, através de conversas com diferentes interlocutores, a composição de microrrelatos e desenhos, pensar sobre uma questão que em minha trajetória tem se apresentado como um desafio: Como pensar em propostas de ensino que sejam sensíveis às formas singulares de aprender de estudantes surdos produzindo propostas pedagógicas que tomem formas mais outras?



Uma escrita-pesquisa na diferença, simplesmente diferença, “porém não

simplificadamente” (SKLIAR, 2006, p. 23), esse é o movimento que atravessa e compassa todo esse texto.

Na primeira parte desse texto inicio tratando de movimentos, daquilo que me move a pesquisar no campo da diferença, apresentando em linhas gerais a abordagem metodológica e a questão movente desta pesquisa-escrita.

Em um segundo momento dessa escrita-pesquisa, narro meu memorial, minha trajetória e os primeiros encontros-experiências que me fazem pensar sobre surdez e diferença. Sigo na análise de implicação, conversando com autores sobre conceitos como surdez, diferença, norma, normalização, inclusão e *estar juntos...* Essas conversas me movem a pensar a experiência do sujeito surdo, uma experiência outra, uma experiência visual.

Em um terceiro momento, aprofundo um pouco mais algumas dessas questões para falar sobre os aspectos da visualidade na experiência dos surdos e seus artefatos. Discutindo aspectos da visualidade na educação de surdos e propondo a Pedagogia Visual (CAMPELLO, 2007, 2008) como campo de estudos e práticas educacionais, ressaltando a relevância da visualidade como caminho metodológico na aprendizagem de estudantes surdos. Detenho-me, ainda, em narrar os contornos do campo em que me encontro, o projeto bilíngue-bicultural de um município e de uma escola, trazendo as narrativas das pessoas que habitam esse lugar para pensar esse projeto e a trajetória da educação bilíngue na Escola Municipal Paulo Freire (EMPF).

Em um quarto momento, narro os encontros que aqui chamo de oficinas experimentais. Um texto atravessado por uma cartografia de desenhos, imagens, microrrelatos, uma força expressiva, um conjunto múltiplo de afetos, olhares e gestos mínimos (RIBETTO, 2013, 2014), em equilíbrios e desequilíbrios que vão traçando os contornos de uma composição também múltipla em seus compassos. Microrrelatos, desenhos e imagens tomados aqui como um conjunto multilinear de forças, máquinas que dão a ver e falar, como dispositivos (DELEUZE, 2011).

Um dispositivo operando de forma sistemática, o qual imprime uma lógica às narrativas presentes nesta escrita-pesquisa. Uma composição multilinear a partir da qual narro o encontro com o outro nas oficinas experimentais produzidas em meio a um exercício cartográfico junto a estudantes surdos em uma classe bilíngue. Desse modo, o quarto capítulo está compassado de diferentes movimentos que se atravessam: **Microrrelatos**, um fragmento narrativo inventivo; uma breve descrição da oficina produzida que chamo de “**Entre nós... Acontecimentos**”; seguido do que chamo de “**Conversando com outros**”, no qual

problematizo com interlocutores os temas abordados na narrativa de cada oficina; e a composição de uma “**Narrativa Imagética**” através da produção de desenhos e fotografias desenhografadas no percurso do pesquisar-escrever-viver.

Por fim, narro os **mOviMentos Finais** desta pesquisa-escrita em seus efeitos. Os efeitos do pesquisar-viver na aposta de fazê-lo na processualidade da vida, na processualidade dos acontecimentos. O Oficinar como a aposta na produção de uma proposta visuoespacial que permite também narrar e desenhografar os efeitos do *estar juntos* na educação de surdos, produzindo com os surdos uma forma de educação que lhes toque o viver. Através da produção de um dispositivo multilinear do pesquisar-mover-narrar-fazer-escrever.

2. MovIMenTo: Entrando pelo meio...

La Humildad Premiada

En una universidad poco renombrada había un profesor pequeño de cuerpo, rubicundo, tartamudo, que como carecía por completo de ideas propias era muy estimado en sociedad y tenía ante sí brillante porvenir en la crítica literaria.

Lo que leía en los libros lo ofrecía trasnochado a sus discípulos en la mañana siguiente. Tan inaudita facultad de repetir con exactitud constituía la desesperación de los más consumados constructores de máquinas parlantes.

Y así transcurrieron largos años hasta que un día, a fuerza de repetir ideas ajenas, nuestro profesor tuvo una propia, una pequeña idea propia luciente y bella como un pececito rojo tras el irisado cristal de una pecera.⁸

Microrrelato de Júlio Torri



A Educação em mim...

Em determinado momento em minha vida cinestésica algo mais me moveu. Na verdade, um turbilhão de coisas. A Libras (Língua Brasileira de Sinais), a educação de surdos e a educação, em si, entraram em minha adolescente vida no mesmo espaço e tempo e afetaram e movimentaram uma jovem dançarina.

Minha trajetória na Educação, enquanto professora em formação, para além de todo meu percurso de vida, teve seu pontapé ensaístico no ano de 2002 no Curso Normal no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC) de Niterói. Foi lá, também, que se deram meus primeiros contatos com pessoas surdas e com a Língua Brasileira de Sinais.

Quando saí do Ensino Fundamental na escola estadual de meu bairro, precisava indicar, em um formulário, o nome de três escolas para prosseguir em meus estudos no Ensino Médio. Escolhi escolas em Niterói-RJ, minha cidade. Todos os meus colegas queriam ir para o Colégio Estadual Liceu Nilo Peçanha, e eu, como adolescente que era, queria estar onde meus amigos estivessem. No entanto, precisava indicar também outros dois nomes e

⁸ Tradução da autora:

A humildade premiada

Em uma universidade pouco conhecida havia um pequeno professor baixinho, corado, gago, que carecia completamente de ideias próprias. Ele era altamente estimado na sociedade e tinha diante de si um futuro brilhante na crítica literária. O que lia nos livros oferecia aos seus discípulos na manhã seguinte. Tão sem precedentes a capacidade de repetir com precisão constituía o desespero das mais fluentes máquinas de falar. E demorou muitos anos até que um dia, de tanto de repetir as ideias alheias, nosso professor teve uma própria. Uma pequenina ideia brilhante e bonita como um peixinho vermelho atrás de um transparente cristal de um aquário.

indiquei o IEPIC e o Colégio Estadual Aurelino Leal. No sorteio das vagas, a maior parte de meus colegas foi direcionada para o Liceu, e eu, contrariamente ao meu desejo inicial, fui “alocada” no IEPIC.

Nessa época ainda não pensava objetivamente no que eu queria ser profissionalmente... Eu dançava, desenhava, cantava, vestia-me de modo bem singular, gostava de moda... Então... pensava em algo mais específico na área das artes e afins.

Sendo assim, com a cabeça nas artes e tendo ficado sozinha em uma escola nova e enorme, minha primeira atitude foi de rejeição ao IEPIC e à profissão de professor. Eu queria estar com meus amigos, na escola que eu escolhi como primeira opção. Eu não havia escolhido o IEPIC, só coloquei esse nome por que tinha que colocar. Não importava o quanto as pessoas dissessem que era uma boa escola e uma boa profissão, eu insistia nessa rejeição. Mas, como uma típica adolescente vivendo suas transformações, essa rejeição não durou muito tempo.

Meu primeiro momento de atenção para a educação foi através de Paulo Freire – quem não se encanta? – um semblante tão doce – pensava eu, olhando sua foto em preto e branco. Ele tinha morrido pouco tempo antes de meu ingresso no Curso Normal, isso me deixava triste, por pouco não o conheci – sonhadora pensava. Meu encontro com ele se deu em um seminário de PPIP⁹ com a frase “*Quem ensina, aprende ao ensinar. E quem aprende, ensina ao aprender*”. Achei a frase simples e brilhante! Mastiguei-a com calma e sorvi, aos poucos, todos os sentidos que, pra mim, ela poderia ter. Como aquela simples frase falou tanto comigo?! Quantos efeitos me provocaram?! Em pouco tempo, essa frase foi o pontapé que me conquistou para a educação e para a profissão de professora, dando-me pistas do que poderia estar por vir se eu trilhasse esse caminho.

Para ser professora eu não precisava ser absoluta, sabedora de tudo, e ser professor também tinha um quê de arte, de ir se fazendo, ir se produzindo autoralmente, ou, como diria minha professora Rejany Dominick¹⁰, inspirada em Certeau: “*as artes de ser fazer professor*”. Com Paulo Freire eu fui percebendo que ao ensinar eu iria me fazendo professora, aprendendo a ser professora, mesmo formada no Curso Normal ou em Pedagogia eu não estaria pronta, eu continuaria aprendendo e me formando... e aprenderia muito, justamente com aqueles a quem pretenderia ensinar, meus alunos. Assim, aos poucos, a profissão foi me encantando através das aulas, dos textos, das reflexões, estágios e das trocas com colegas.

⁹ Disciplina de ‘Prática Pedagógica e Iniciação à Pesquisa’ no Curso Normal.

¹⁰ Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão.

Foi nesse momento – talvez com um olhar mais sensível, inspirada pelos novos pensamentos – que percebi a existência de surdos no IEPIC. Não sei por que, mas nunca tinha dado por mim que em minha escola havia várias pessoas surdas e essas haviam chegado ao Ensino Médio e que eram meus colegas.

Primeiro, olhei-os de longe, curiosa, durante alguns dias, até que tomei coragem de me aproximar e tomar a iniciativa de conversar com eles. Como? Não sabia a princípio, pois não falava a mesma língua, mas tentei. No grupo havia uma pessoa não surda, Karin, uma estudante que me ajudou muito em minhas primeiras aproximações.



Estava sentada longe com algumas colegas e o grupo de surdos havia chamado nossa atenção, em especial, o modo como se comunicavam com as mãos e emitiam alguns sons... Em nosso parco entendimento eles eram “surdo-mudos”. Minhas amigas e eu olhamos de longe durante alguns dias e conversávamos sobre eles, mas todas estávamos tímidas para tomar a iniciativa de aproximação. Até que um dia eu tomei coragem e disse: “Eu! Eu vou! Vou me apresentar pra eles”. Me aproximei do grupo e disse “Oi”, em português, apenas Karin me respondeu, os outros ficaram me olhando. Iniciei uma conversa com Karin sobre o ano em que eles estavam, em que prédio estudavam, e o que eram aqueles movimentos que faziam com as mãos: Libras... Karin me apresentou a cada um deles e seus sinais: Fabiano, Marion e Gabriela. Me mostrou como dizer ‘oi’ em Libras... Lembro que algo que se estabeleceu de imediato foi um primeiro gesto: o olhar. Um contato pelo olhar... Eu olhava pra eles e tentava entender... A partir desse momento, todos os dias procurava-os no pátio no momento do intervalo e arriscava conversas... (Microrrelato de Pesquisa... uma lembrança, 2004. In: Martins, 2018a, p.74)



2.1. se forja uma pesquisa...

Caminante, no hay camino,
Se hace camino al andar¹¹
Antônio Machado

Por vezes uma pesquisa nos atravessa muito antes de seu suposto início oficial. Sem um ponto específico de origem ou mesmo um lugar preciso de conclusão, mas algo que simplesmente atravessa.

Meu primeiro contato com a Libras e com essa forma de ser, de estar no mundo e de comunicação expressa, principalmente, a partir de movimentos corporais, encantou-me de imediato. A empatia foi instantânea. Sou bailarina, movo-me, expresso-me, faço-me presente, primeiramente, por movimento. Logo me enturmei no grupo, que, em sua maioria, era de surdos. Em pouco tempo nos tornamos amigos, por quê? Ora, na diferença, eram como eu. Tínhamos mesma idade, éramos jovens e adolescentes crescendo com suas descobertas, dúvidas e anseios.

Eles não eram da minha turma, eu estava dois anos à frente deles (na época, o Curso Normal era cursado em quatro anos, logo, estaríamos juntos no IEPIC por mais dois anos), mas com o tempo fui percebendo e compartilhando as dificuldades que eles enfrentavam na escola para ter a mesma formação que eu. Passei a conviver com as dificuldades que eles enfrentavam em uma escola que tradicionalmente se organizava para atender a alunos ouvintes¹². Inicialmente, leiga, achei estranhas as dificuldades que “eles tinham” para compreender textos e conteúdos que, pra mim, estavam tão claros. Em conversa com os professores, ouvia-os dizendo que os surdos não estavam preparados como os outros alunos, não aprendiam as matérias, não entendiam os problemas de Matemática, não sabiam escrever direito, não acompanhavam os conteúdos.

O IEPIC começou a receber muitos estudantes surdos nessa época e muitos eram os desafios que se colocavam. Nesse momento a escola viveu o início de um rico trabalho na área de educação de surdos. As experiências, dificuldades e conquistas no campo de inclusão de alunos surdos desenvolvidos no IEPIC foram muito importantes e se tornaram referências¹³

¹¹ Nota de tradução da autora: Caminhante, não há caminho, se faz o caminho ao andar.

¹² “O termo “ouvinte” refere a todos aqueles que não compartilham as experiências visuais enquanto surdos (...) É um termo utilizado pelos surdos para identificá-los (aos ouvintes) enquanto não surdos.” (QUADROS, 2003). Esse termo será problematizado mais à frente neste trabalho.

¹³ No IEPIC se deram, na época, experiências pioneiras em educação de surdos na educação pública do estado através dos trabalhos desenvolvidos pela professora Ruth Mariani e seus alunos. É possível encontrar alguns registros em: <http://saladerecursosiepic.blogspot.com.br/>; <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/alunos->

através, por exemplo, do projeto brasileiro da plataforma Spread The Sign¹⁴, na época, coordenado pelas professoras Ruth Mariani e Helena Carla Castro. Mas o começo do trabalho foi difícil. Pude acompanhar, enquanto professora em formação, esse início do trabalho de inclusão de jovens e adolescentes surdos no Curso Normal do IEPIC. Com o tempo fui compreendendo melhor a raiz de algumas das dificuldades, não “deles”, mas que eram enfrentadas por eles através das dificuldades colocadas pelo meio.

Passei a andar com eles na escola e observava, no dia a dia, as barreiras que se apresentavam diante deles para a aprendizagem dos conteúdos e vivências diversas do dia a dia escolar. O IEPIC era uma escola enorme com muitos alunos, turmas e professores. Os surdos viviam em um ambiente com professores que não conheciam a língua de sinais e desconheciam a necessidade de uso de recursos visuais e espaciais para a compreensão dos conteúdos trabalhos em sala por alunos surdos.

Da minha perspectiva, observava a dificuldade que os alunos surdos tinham com a escrita em Língua Portuguesa, inicialmente sem entender muito e, aos poucos, observava também a dificuldade que os professores tinham em trabalhar com um público que se relacionava com a Língua Portuguesa enquanto segunda língua e não como língua principal. Existia uma incompreensão de como, a partir dessa relação outra, os surdos construía suas estratégias e hipóteses de escrita.

Em alguns momentos, ouvia o discurso de alguns professores quando estes saíam das aulas nas turmas em que havia estudantes surdos e entravam em minha turma, onde não havia adolescentes surdos. Particularmente, as palavras de um professor de matemática me chamaram atenção e ecoam em minha memória até hoje:

- Eles não conseguem aprender! O que eu vou ensinar pra eles? Ah, Inclusão! Vou passar eles com nota seis porque tenho que passar, mas, na verdade, há dois anos tento ensinar a mesma coisa e eles não aprendem.

Algo que também lembro é que esse professor, especificamente, utilizava como recursos explicativos para os conteúdos de matemática apenas: a fala, o quadro e o giz. Essa fala, hoje, reverbera em mim e me provoca.

Se me perguntassem em que momento essa pesquisa-escrita começa a ser forjada, não teria uma resposta exata, mas teria a memória deste evento, uma memória que ecoa forte em

com-sem-deficiencia-dividem-as-salas-de-aula-de-colegio-estadual-em-niteroi-e-2917423 ;
<http://www.noticias.uff.br/revistauuff/2014/05/pagina-05.php> ; <http://oglobo.globo.com/rio/bairros/grupo-de-niteroi-grava-linguagem-brasileira-de-sinais-para-dicionario-internacional-14430776>

¹⁴ O Spread The Sign é um dicionário em plataforma digital. Um dicionário de língua de sinais do mundo todo. As professoras Ruth Mariani e Carla Castro estiveram à frente no início do projeto no Brasil. Link da Plataforma: <http://www.spreadthesign.com/br/>

mim até hoje. Um olhar, um discurso, uma narrativa que me incomodou e que anos mais tarde serviria de pista para a produção de uma investigação no Mestrado.

Infelizmente, falas como essas não são locais e individuais de um professor apenas. É um tipo de narrativa que estigmatiza e limita, muitas vezes, com poder de traçar caminhos e experiências educativas a partir do fracasso. Pois, nesse contexto – e também em alguns outros –

O educador parte da ideia de que seus alunos já possuem um limite natural em seus processos de conhecimento, planifica aquém dessas capacidades, obtém os resultados que concordam com essa percepção e justifica o fracasso final pelo simples fato de que as crianças surdas não podem reverter sua própria natureza (a surdez).

(...)O surdo é considerado uma pessoa que não ouve, e portanto, não fala. É definido por suas características negativas. (SKLIAR, 1997, p. 113)

Falas que fazem parte de um grande e repetido discurso do “não estamos preparados” ou “não estou preparado para atender esse menino, essa menina, esse jovem” (SKLIAR, 2015). Skliar indaga essa questão tão reiterada: “acredito que é impossível saber, sentir e estar preparado para aquilo que possa advir e acontecer no futuro” (idem, ibidem, p.22). A reiteração tantas vezes desse discurso do 'não estar preparado' se produz como

um gesto discursivo como efeito de uma política de formação que tematiza, caracteriza, sistematiza aquilo que foi considerado como anormal, sem enfrentar a necessidade de desconstruir a ideia de normalidade que atravessa a própria política de formação de professores. O gesto discursivo como efeito de uma política de formação que entende na “posse” dos instrumentos técnicos prévios a certeza do domínio ético da possibilidade do encontro pedagógico (RIBETTO, 2013, p. 4).

Mais do que preparados para o que vier, para o futuro, algo que nunca estaremos, é necessário *estar disponível e ser responsável*. Disponíveis a receber a todos e a qualquer um, e sermos responsáveis, implicados no processo de educação de todos e qualquer um independente de etnia, religião, gênero, sexo, deficiência, língua... (SKLIAR, 2015).

Interessante que, diante do desconhecido, é mais fácil negar. Negar o outro, seu conhecimento, inferiorizá-lo ou mesmo afirmar despreparo para eximir-se da responsabilidade sobre a própria limitação diante do que se dá na relação entre sujeitos: **a diferença**. O outro continua sendo um outro distante, marcado como diferente, folclórico e incompleto, que se desejaria que fosse ou se tornasse *o mesmo*, aquele idealizado como ‘normal’. Nesse sentido, “o outro diverso e o outro diferente constituem ao meu ver, outros dissimilares. A tendência de fazer deles o mesmo, retorna todo discurso a seu trágico ponto de partida colonial” (SKLIAR, 2003, 43), ponto marcado pela ideia de falta que, ao idealizar o normal, perpetua e mantém a dominação ouvinte.

Mesmo com todo um discurso produzido e repetido sobre a importância da inclusão

escolar, a postura que via em muitos dos professores com os quais convivi nesse contexto era essa: considerar que, por serem surdos, esses estudantes possuíam limitações e déficits inerentes a sua condição biológica da falta da audição. Pela falta da audição e da fala, viria a dificuldade no pensamento abstrato para compreender conceitos, aprender a Língua Portuguesa e diferentes conteúdos. Logo, isso justificaria o fracasso e, penso eu, também consola e ameniza um suposto pensamento de culpa do educador, pois este não foi “preparado” e o problema desde o início era o outro e, assim, continua sendo.

À época, enquanto normalista, ainda não compreendia bem todas essas questões, mas comecei a frequentar a Sala de Recursos¹⁵ e participar de algumas tardes movimentadas que aconteciam no contraturno dos meus colegas: a professora Ruth, correndo de um lado para o outro com alguns alunos não surdos e vários alunos surdos. Estudando com eles as matérias que foram dadas durante a manhã, auxiliando-os, também, em provas e testes... tentando *didatizar* de outra forma aqueles conteúdos de Português, Matemática, História, Geografia, entre outros. Nesse cenário, geralmente não havia nenhum outro professor ou integrante das equipes de coordenação pedagógica da escola implicado nas questões da educação desses estudantes surdos e buscando, também, alternativas. Apenas a professora da Sala de Recursos e muitos alunos. Nessas tardes, com os recursos que tínhamos, de internet discada que caia algumas vezes durante o dia, com o computador que se tinha na Sala de Recursos, com imagens de revistas, imagens de jornais, mapas, representações através de movimentos com as mãos, utilização de objetos concretos, Ruth e alguns alunos não surdos iam explicando, de forma mais próxima à linguagem e forma natural de aprendizagem dos surdos (visual, gestual, espacial) diferentes conteúdos de diferentes matérias.

Apesar do trabalho no IEPIC ao longo dos meses e anos ter avançando e crescendo em muitos aspectos¹⁶, essas tardes, nesse início de trabalho de inclusão de surdos na escola regular, eram um pouco confusas, muitos alunos surdos, muitas dúvidas e pouca gente – educadores – interessada no direito de aprender daqueles estudantes.

Esse contexto me faz pensar sobre o que seria a inclusão escolar de surdos... Essas experiências ainda me pareciam distantes do que penso ser o “*estar juntos*” (tomo emprestado de Skliar essa composição), *entre* alunos surdos e não surdos em uma escola pública. Mas, ainda assim, guardo com carinho a memória daqueles dias. Tudo para mim era novo e, na

¹⁵Segundo o Art. 5º, Parágrafo 3º do Decreto 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, “As **salas de recursos multifuncionais** são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.” (grifo nosso)

¹⁶Sobre isso ver links da nota número 11.

prática, na tentativa – e também com erros, construções e reconstruções –, fui aprendendo um pouco sobre ser e me formar professora.

Penso com Skliar o *estar juntos* na escola, em um espaço comum em que se viva de modo mais pleno, embora não sem conflitos, a diferença. Desse modo, *estar juntos*

es estar en el afecto, es afectar y ser afectado; supone sobre todo la dificultad en pensar una conversación al interior de las escuelas que, como tal, nos plantea dudas, titubeos, controversias, malestares, una especie de choque entre lo común y lo singular, la normalidad y lo otro. En fin, “estar juntos” es un punto de partida para “hacer cosas juntos”, lo que no supone las mismas acciones, ni una identidad o consenso entre puntos de vista, ni equivalencia en sus efectos pedagógicos.¹⁷ (SKLIAR, 2017a, p. 76)

Nesse sentido, a Inclusão e, nesse caso, a inclusão de estudantes surdos

não se trata apenas de proclamar políticas de acesso universal às instituições, quanto à entrada irrestrita de todas as pessoas com deficiência nas escolas, mas também, e no mesmo ato, criar um pensamento e uma sensibilidade relacionados ao que significa estar juntos, o “para que” desse estar juntos, qual o conceito desse estar juntos.

(...) Não acredito que primeiro seja necessário “incluir” e depois pensar do que se trata o “habitar e o estar juntos na escola”.

(...) a afirmação “devemos estar todos juntos” foi imperiosamente destacada, mas ao mesmo tempo a pergunta “para quê e como é este estar juntos?” ficou relegada a um segundo plano ou, diretamente, não tem sido motivo de debate e aprofundamento. De certo modo parece ficar claro que devemos estar juntos no sistema educacional, mais ainda não dispomos de um pensamento firme sobre esse encontro em si, da relação pedagógica como tal. (SKLIAR, 2015, p.5)

A Inclusão não diz respeito apenas à proclamação de que todos agora irão habitar o mesmo espaço. Não pode tratar apenas de mudanças textuais e legais. O ponto de partida para a Inclusão pensado a partir do discurso jurídico e documentos oficiais não garante e nem sempre representa mudanças consistentes nas bases do pensar e fazer educação no contexto inclusivo. Por outro lado,

“sem querer ignorar a importância da produção técnica das secretarias de educação e/ou dos organismos internacionais, sou da opinião que as mudanças textuais poderiam ser mais bem entendidas como pontos de chegada das transformações pedagógicas e não como pontos de partida” (SKLIAR, 2001a, p. 12).

Estes movimentos necessitam ser problematizados e colocados em tensão com o cotidiano escolar. Pois, muitas vezes, representam exclusivamente alterações no plano discursivo, sem efeitos práticos ou mesmo de mudanças de sentidos. Dão-se apenas no

¹⁷ Nota de tradução da autora: É estar em afeto, afetar e ser afetado; supõe, sobretudo, a dificuldade em pensar a conversa dentro das escolas que, como tal, provoca dúvidas, hesitações, controvérsias, desconfortos, uma espécie de choque entre o comum e o singular, a normalidade e o outro. Finalmente, “estar juntos” é um ponto de partida para “fazer as coisas juntos”, o que não implica as mesmas ações, nem uma identidade ou consenso entre pontos de vista, nem equivalência em seus efeitos pedagógicos.

discurso em uma busca de melhores eufemismos que definem e controlam a alteridade do outro (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2000).

No contexto capitalista atual, muitas das vezes, a forma com que se materializa a inclusão tem representado uma forma de disciplinar a alteridade do outro, uma estratégia de controle dos excluídos. A inclusão tem utilizado palavras como respeito e tolerância com o outro, tido como diverso, proclamando a diversidade no espaço escolar. A palavra diversidade aparece aí como um ‘conceito guarda-chuva’ que proclama as diferenças com os outros, mas que funciona como um engessamento da alteridade e um silenciamento de distinções e conflitos internos dentro desses mesmos grupos, mantendo invisíveis as relações de poder e conflitos, diluindo os laços vinculantes entre sujeitos e grupos sociais (SKLIAR, 2000, 2001a).

A alteridade do outro tem sofrido um esforço de demarcação pelos discursos modernos do politicamente correto que, de tempos em tempos, opera mudanças nas nomenclaturas: aleijados, retardados, sujeitos deficientes, com deficiência, portadores de necessidades educativas especiais, alunos especiais, deficientes auditivos, surdos etc. Embora algumas dessas mudanças chamem a atenção, pois deixam de utilizar termos tradicionalmente pejorativos, isso não significa que haja mudanças profundas de sentido e significado com novas concepções epistemológicas, pois, em muitos momentos da história, apenas representam a criação de novos eufemismos e modismos (SKLIAR, 2001a).

Pensar inclusão de outro modo, para além dos discursos médicos, jurídicos e técnicos que buscam disciplinar e controlar as alteridades, é pensar em mudanças representacionais, como propõe Skliar, o que não significaria apenas alteração nos textos e códigos educativos, ainda que importantes e necessários. Pensar a inclusão de outro modo é pensar em

que se abran de verdad, incondicionalmente, las puertas de las escuelas públicas a los niños y jóvenes mal entendidos como "diferentes"; que el lenguaje del derecho no se enquite apenas en una estructura político-formal sino en una ética de las relaciones - una ética singular, una ética de la responsabilidad, de la afección -; que la organización de las escuelas modifique sus espacios y sus tiempos no ya en virtud de las pautas evaluativas externas sino en consideración de las particularidades de la vida interna de las comunidades escolares y que las prácticas educativas se concentren en una idea del enseñar a "cualquiera", desprendiéndose de toda idea de "normalidad" y "control" sobre el aprendizaje.¹⁸ (SKLIAR, 2017a, p.45)

¹⁸ Nota de tradução da autora: Que se abram de verdade e incondicionalmente as portas das escolas públicas para crianças e os jovens chamados de "diferentes"; que o discurso do direito não esteja ligado apenas a uma estrutura política formal, mas a uma ética de relacionamento - uma ética singular, uma ética da responsabilidade, uma ética do afeto; que a organização das escolas modifique seus espaços e seus horários não em virtude das diretrizes de avaliação externa, mas em consideração às particularidades da vida interna das comunidades escolares e que as práticas educativas se concentram em uma ideia de ensinar a "qualquer pessoa", distanciando-se de qualquer ideia de "normalidade" e "controle" sobre a aprendizagem.

É necessário pensar o *estar juntos* entre alunos surdos, não surdos, professores e demais atores na escola, para se tencionar compreender melhor a inclusão desses sujeitos na escola regular, as possibilidades e as dificuldades enfrentadas e quais os efeitos produzidos, buscando caminhos para que a inclusão vá se fazendo de outra forma.

Não compete a mim, e nem tampouco sou partidário de que devo dizer o que a inclusão deveria ser, e reafirmo isso agora pois esta é a principal conclusão a qual se chega a partir de certa leitura do informe: a inclusão “é”, ao fim e ao cabo, o que fizemos dela, o que fizemos **com** ela. Não “é” em si mesma, nem por si mesma, nem a partir de si mesma, e nem mesmo por própria definição. (SKLIAR, 2015, p.5. Grifo nosso)

O *estar juntos* se faz e se produz no movimento das relações, nas pequenas ações, para além de prescrições oficiais. *Estar junto* "un embate de lo inesperado sobre lo esperado, de la fricción sobre la quietud, la existencia del otro en la presencia del uno"¹⁹ (Skliar, 2010, p.105). E toma forma a partir do que nos toca, das experiências que se produzem. Nas lutas, na tentativa, na disposição com que nos implicamos nos desafios que se colocam a cada instante diante de nós. Vai se tecendo nas pequenas ações, nos pequenos gestos do fazer educativo, como costuma dizer minha querida orientadora Ane, inspirada em Skliar: com *gestos mínimos*

Un gesto. Un gesto mínimo. Un acontecimiento que irrumpe y provoca experiencia. El gesto, su presencia, viene antes... antes de cualquier reforma en las leyes, de cualquier propuesta didáctica, de cualquier adaptación de la currícula, de cualquier proyecto político pedagógico. El gesto antecede estos movimientos: es una composición y un pasaje entre todos ellos.²⁰ (RIBETTO, 2014)



Como pude compartilhar, no Curso Normal vivi minhas primeiras experiências na Educação e minhas primeiras indagações sobre inclusão, deficiência e diferença, que me impulsionaram a continuar trilhando caminhos na área. Concluí o Curso Normal em 2006 e decidi dar continuidade aos meus estudos e carreira profissional no campo da educação. No mesmo ano, prestei vestibular para Pedagogia na UFF, fui aprovada e, em 2007, ingressei no

¹⁹ Nota de tradução da autora: um embate do inesperado com o esperado, do atrito sobre o silêncio. É a existência do outro na presença de um.

²⁰ Nota de tradução da autora: Um gesto. Um gesto mínimo. Um evento que irrompe e provoca experiência. O gesto, a presença deste, vem antes ... antes de qualquer reforma nas leis, de qualquer proposta didática, de qualquer adaptação do currículo, de qualquer projeto político pedagógico. O gesto antecede a esses movimentos: é uma composição e uma passagem entre todos eles.

curso. Na universidade foram muitas e novas as descobertas. Momentaneamente, fui me afastando um pouco da Libras, do universo da surdez, para me encantar também com outros temas do campo da diferença. Na UFF caminhei pela Inclusão de outros modos, fui bolsista CNPq no projeto de pesquisa “Desenvolvimento Humano, Deficiência e Inclusão social”, orientado pela professora doutora da UFF Cristina Lúcia Maia Coelho, que desenvolvia estudos na área de inclusão no contexto da escola pública.

Em seguida, tive a oportunidade de desenvolver ainda mais estudos na área de Inclusão em pesquisas sobre deficiência intelectual e o campo da Educação Especial, orientada pela professora doutora da UFF Cristina Delou. Trilhei também caminhos em outras áreas. Participei do projeto de extensão “Papelo, botão e grão de feijão: coisas de brinquedos feitos à mão”, coordenado pela professora doutora Mônica Silvestre (UFF), como voluntária, desenvolvendo pesquisas sobre infância e brincadeira e atividades em escolas públicas com oficinas de produção de brinquedos com reaproveitamento de materiais. Fui bolsista de monitoria na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica com a professora doutora Rejany Dominick, desenvolvendo pesquisas na área de ensino e formação de professores e um trabalho monográfico²¹ na mesma área, observando aspectos das contribuições da metodologia da Pesquisa Participante na formação de professores dentro do projeto de monitoria.

Concluí o curso de graduação em 2011, prestei provas de concurso para algumas redes e iniciei minha carreira no funcionalismo público. Comecei a trabalhar na rede municipal de São Gonçalo como Professora Orientadora Pedagógica (O.P.) em 2011. Tive a oportunidade de trabalhar em três diferentes escolas, em todas buscando, entre os vários projetos pedagógicos, desenvolver ações que refletissem sobre inclusão e diferença no espaço escolar. Além desse vínculo, desde 2010 desenvolvia alguns trabalhos na rede de Niterói por meio de um contrato de estágio na área de Reorientação da Aprendizagem, trabalhando com crianças que enfrentavam dificuldades em seus processos de alfabetização. Em 2013, tive a oportunidade de entrar para o funcionalismo público da rede de Niterói como professora, atuando na Educação Infantil.

Iniciei nos últimos anos (2014 - 2017), como O.P. e como professora, um trabalho de ensino aliado ao uso de novas tecnologias como agentes cooperadores dos processos de ensinar e aprender (ASSMANN, 2000a, 2001, 2005) através do uso dos softwares da Mesa Alfabeto de forma sistemática, oficinas de fotografia, produção de vídeos diversos, produção

²¹MARTINS, Arina C. *A Pesquisa Participante na Formação do Professor-Pesquisador-Reflexivo: Relato de Experiências*. Universidade Federal Fluminense, 2011.

de animações digitais com alunos da Educação Infantil, fazendo uso pedagógico de recursos como celular, câmera, computador, data show, TV, entre outros, em sala de aula. Participei de diferentes cursos de extensão e formação continuada, entre eles, de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Animação Digital, ambos pela Fundação Municipal de Educação de Niterói, tendo desenvolvido, em sala de aula, com crianças entre quatro e seis anos, diferentes técnicas de produção de animação. As experiências de trabalhar com esse recurso rico em imagens e noções espaciais vêm enriquecendo a prática educativa em relação ao público infantil com o qual trabalho.

Após minha saída do IEPIC e alguns anos com pouco contato com surdos e as práticas educativas voltadas para esses sujeitos, reencantei-me pela temática, reencontrando esse caminho. Algumas coisas aconteceram em minha vida que me fizeram unir os novos caminhos que estava trilhando com caminhos antigos por onde passei e reviver e reacender questões que me causavam incômodo desde a época de normalista a partir de outras questões e possibilidades que se apresentavam diante de mim.

Retomei o contato com alguns amigos surdos que me fizeram atualizar as lembranças de tantas coisas que havíamos vivido juntos na época de escola. Conheci outras pessoas surdas que também tinham vivido dificuldades diversas em suas formações escolares. Em 2015, no curso de Atendimento Educacional Especializado oferecido pela rede de Niterói (FME-Niterói), um dos módulos era sobre educação de surdos e tinha por professor Robson Souza²², um apaixonado pela luta e questões que envolvem os surdos. Não lembro bem se ele falava ou não de forma emocionada sobre a Libras e as questões envolvendo educação de surdos, mas lembro que suas palavras me tocaram... para mim, foram como um estopim e reacenderam inquietações um pouco adormecidas, fizeram-me ligar pontos em minha mente, questionar velhos e novos problemas e vislumbrar novamente esse campo de pesquisa.

Reiniciei estudos e pesquisas na área de Educação de Surdos, produção de trabalhos e participação em eventos acadêmicos, ingressei no grupo de pesquisa NUEDIS-CNPq (Núcleo de Estudos em Diversidade e Inclusão de Surdos) sobre educação de surdos na faculdade de Letras da UFF e voltei a estudar Libras.

Comecei a pensar sobre o caminho que eu estava trilhando no trabalho com imagens, corporeidade, novas tecnologias e tecnologias visuais com meus alunos na educação infantil. Iniciando, assim, um cruzamento com os estudos e pesquisas relacionadas às singularidades das formas de aprender de estudantes surdos na escola regular, que tradicionalmente utiliza

²²Coordenador do Programa de Educação Bilingue da rede de ensino do município de Niterói-RJ e Mestre em Educação na UERJ-FFP, meu contemporâneo e colega.

poucos recursos visuais e espaciais tanto na educação de pessoas surdas como de não surdas (LEBEDEFF, 2017a; CAMPELLO, 2007, 2008; ASSMANN, 2000a; STROBEL, 2016). Comecei a vislumbrar, dessa forma, possibilidades de unir o trabalho de educação visual, o uso de novas tecnologias, o trabalho com arte e corporeidade e os estudos na área que vinha arriscando trilhar com o desejo que crescia em mim: a educação de surdos.

Pensando sobre essas questões, senti-me estimulada a dar continuidade a meus estudos na pós-graduação na área de educação de surdos. Em 2016 decido tentar de vez o mestrado e me inscrevo no processo seletivo do Mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ – FFP)... Sou aprovada! Recebo essa notícia com grande alegria e como um enorme desafio. Começo a pensar de modo mais atento e demorado sobre os desafios que se apresentam para mim no campo da educação de surdos.



Ao falar em surdez e sujeito surdo nessa escrita-pesquisa, compreendemos, dentro da visão sócio-antropológica, a surdez a partir de sua marca enquanto diferença e não enquanto deficiência a ser corrigida, completada ou superada. Enquanto diferença e não pela falta: a falta da audição. Uma diferença a ser politicamente reconhecida. Assim, pensamos, com Lopes (2007), se fazer necessário hoje

olhar a surdez de outro lugar que não o da deficiência, mas o da diferença cultural. Não nego a falta de audição do corpo surdo, porém desloco meu olhar para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez (LOPES, 2007, p. 09)

A surdez é uma marca corpórea dos surdos. No entanto, a diferença surda está sobretudo nas questões culturais e na língua, não no fato de ouvirem ou não sons. A falta da audição não é o que deve definir o surdo, “por isso não concentro minha argumentação na falta de audição, mas na surdez” (LOPES, 2007, p. 21).

Entendemos a surdez, fora do campo da falta, como uma diferença. A perspectiva da falta é algo constantemente presente nos discursos sobre a surdez. A falta como uma marca que impera e limita todas as possibilidades de um corpo. Um discurso colonial que mantém o surdo como um subalterno ante uma maioria normal ouvinte (SKLIAR, 2016). O surdo, de

modo constante, tem sido socialmente definido por sua característica “negativa”, o não ouvir, historicamente nos livros, nos meios de comunicação e nas práticas discursivas sociais nos mais diferentes meios. Logo, essa tão reiterada falta, que é da pessoa surda, justificaria o fracasso na escola e limitações na vida social, limitações que continuam e permanecem sendo da pessoa, do indivíduo defeituoso e não de uma sociedade que nega a diferença e constantemente constrói barreiras para os não quistos anormais.

Uma marca importante na composição desta escrita-pesquisa é a compreensão da surdez como uma **experiência visual**. A experiência visual compõe a experiência da surdez. É, em especial, a partir da visualidade que o sujeito surdo se relaciona com o outro e com o mundo, a visualidade é fundamental na construção de sentidos e significados, constituindo ponto a partir do qual as relações se constroem: “O visual é o que importa. A experiência é visual desde o ponto de vista físico (os encontros, as festas, as estórias, as casas, os equipamentos...) até o ponto de vista mental (a língua, os sonhos, os pensamentos...)” (QUADROS, 2003, p. 93).

Compreendemos a surdez como uma experiência visual. Ao longo desta dissertação, discutiremos amplamente sobre essa experiência, base a partir da qual produzimos nossa proposta pedagógica visuo-espacial. Mas é importante ressaltarmos aqui que reconhecemos e afirmamos a heterogeneidade existente na experiência da surdez, pois a própria experiência não comporta movimentos de homogeneização.

Não obstante entendermos a surdez como uma experiência visual, compreendemos que os surdos não vivem todos essa experiência do mesmo modo. Existem diferentes modos de ser e viver a experiência da surdez. Há diferentes modos de percepção visual que variam conforme a trajetória de vida e a produção de encontros, conforme o nível de acuidade visual de cada sujeito; há surdos que vivem a experiência de escutar, ainda que de modo parcial, com uso ou não de aparelho; há aqueles que são oralizados e desenvolveram sua visualidade de outros modos; há aqueles que nasceram surdos e outros que se tornaram surdos após viverem anos como ouvintes; há aqueles que têm a Libras e outros que não a conhecem ou não a reconhecem enquanto língua... há surdos negros, brancos, mulheres, homossexuais, crianças, adultos, ingleses, argentinos, do sertão, da cidade, da periferia, etc. Ou seja, existem diferentes modos de ser surdo e de compor a surdez como condição de existência e cada um desses modos compõem a experiência da surdez desses sujeitos.

Deste modo, reconhecemos também que as formas de aprendizagem dos surdos não são apenas visuais. Conquanto haja uma grande predominância do aspecto visual, esta

aprendizagem se dá de diferentes modos: pelo toque, cheiros, gestos, afetos e outros...

Afirmamos e problematizamos a experiência visual pela sua predominância e relevância na experiência da surdez e na proposta desta pesquisa-escrita. Mas tencionamos isso sem negar, mitigar ou descreditar os diferentes modos de ser surdo.

Pensamos com Skliar sobre experiência visual enquanto uma marca que atravessa o surdo, uma condição vista enquanto diferença,

a surdez é vista como uma diferença política e uma **experiência visual** e, assim, pensarmos as identidades surdas a partir do conceito de **diferença**, e não de deficiência. Aqui implica distanciarmo-nos do conceito de diferença como exclusão, e marginalização daqueles que são considerados como os "outros", daqueles que parecem estar "fora do lugar". A surdez, como diferença nega uma atribuição puramente externa do ser surdo a alguma característica marcante, como por exemplo, não ouvir. (SKILAR, 2000, apud QUADROS 2003, p. 102. Grifo nosso)

Reconhecendo a surdez como experiência visual e tirando-a do campo da falta, observamos que a exclusão e negação da diferença em relação aos estudantes surdos na escola é uma vivência bastante problematizada e que tem sido muito estudada na área da educação. (LEBEDEFF, 2017a; SKLIAR, 1997, 1999; LOPES, 2007; STROBEL, 2016; CAMPELLO, 2007, 2008).

Uma escola que faz parte de um sistema organizado com disciplinas transmitidas por meio de uma pedagogia oral através de textos, aulas expositivas, livros didáticos e quadros brancos e que prioriza um caminho metodológico pensado apenas para um público ouvinte. (CAMPELLO, 2007; LEBEDEFF, 2017a)

Uma representação colonialista de fazer o surdo subalterno através do discurso ouvintista, que tem no ouvinte a referência de normalidade (SKLIAR, 2016).

A configuração do ser ouvinte pode começar sendo uma simples referência a uma hipotética normalidade, mas se associa rapidamente a uma normalidade referida à audição e, a partir desta, a toda uma sequência de traços de outra ordem discriminatória. Ser ouvinte é ser falante e é, também, ser branco, homem, profissional, letrado, civilizado, etc. Ser surdo, portanto, significa não falar - surdo-mudo - e não ser humano. (idem, p.21)

Na escola, a partir do ouvinte tido como referência, o que tradicionalmente se nota é a escolha de um caminho empobrecido de recursos visuais, mesmo em meio à era digital da informação e de avanços tecnológicos, em que a imagem tem destaques meios de comunicação de massa, em especial através da TV e da internet. Muitos dos profissionais que trabalham com surdos desconhecem as especificidades da comunicação dos surdos, não conhecem sua língua natural, sua estrutura sintática, sua base imagética, gestual, viso-espacial e, assim, desconhecem também as especificidades de seu processo de aprendizagem. O que, ao longo do processo, acarreta uma defasagem do conhecimento do aluno surdo e desencadeia

graves consequências cognitivas (ROSA e LUCHI, 2010).

(...)devemos ressaltar a importância do aspecto visuoespacial e da língua de sinais ao desenvolvimento deste aluno, isto porque além da construção de saberes através dos conteúdos curriculares, tem-se a aquisição da língua, de conhecimento de mundo e do que rodeia o aluno surdo. (ROSA e LUCHI, 2010, p.1)

O caminho de aprendizagem do aluno surdo se mostra predominantemente visual e espacial. É em especial através da visão que o mundo se revela à pessoa surda. Buscando a criação de práticas educativas que estejam em consonância com essa forma de aprender, que se afirma predominantemente na experiência visual, pensamos na necessidade de criar propostas didáticas que nos aproximem do que podemos considerar uma Pedagogia Visual. Uma pedagogia que afirme não somente os alunos surdos, mas também as práticas educativas desenvolvidas com alunos não surdos. (CAMPELLO, 2007).

Pensando os pontos discutidos acima e afirmando a surdez como experiência visual, esta pesquisa-escrita se propõe como um exercício cartográfico que tome como pista a intervenção junto a alunos surdos da Escola Municipal Paulo Freire (EMPF), que integra a rede pública de Niterói - RJ. Produzindo práticas que emergem da criação de propostas pedagógicas visuais. Propomos, como campo de intervenção, a realização de oficinas experimentais de produção de vídeos de animação, trabalho que envolve diversas técnicas visuoespaciais e de escrita. O desejo dessa pesquisa é pensar o processo formativo de estudantes surdos, sua educação visual, através de técnicas de ensino visuoespaciais na produção de animações digitais e construção de roteiros. Este objetivo, enunciado como desejo, é metodologicamente possível se produzido a partir da produção de oficinas experimentais com estudantes surdos, na escola Paulo Freire, nas quais possamos: (i) produzir intencionalmente imagens; (ii) produzir vídeos de animação com temas contextualizados à realidade dos estudantes; (iii) a partir da imagem como base e da Libras como primeira língua, produzir textos escritos em forma de roteiros de animação e storyboards com coerência e coesão; (iv) conhecer e utilizar recursos tecnológicos como: câmera digital, computadores, softwares e programa de animação, em especial, o MUAN (Manipulador Universal de Animação); (v) conhecer e manipular técnicas simples de fotografia e construção de animação com massinha, desenho, recorte, lego, entre outros; (vi) produzir brinquedos de animação como taumatrópios, flipbooks, dobradinhas, entre outros.



Este texto dissertativo narra os movimentos de intervenção junto a alunos surdos e as tensões, afirmações, possibilidades de criação de uma forma outra de produzir propostas predominantemente visuais como experiência de pesquisa. Assim, arriscamos na processualidade da pesquisa ir produzindo ações concretas de Pedagogia Visual. Acompanhando processos e intervindo, este texto de dissertação vai sendo produzido.

Compomos esta pesquisa-escrita como um exercício cartográfico. Um movimento marcado com uma posição epistêmica e política em uma tentativa de arriscar outros modos de pesquisa, escrita e narrativa no espaço acadêmico. Habitando o campo, produzindo pesquisa e escrita na processualidade, no espaço-tempo em que as coisas vão acontecendo (BARROS e KASTRUP, 2009). Escrevo no processo de pesquisar um processo outro e, para mim, também novo...

Toda experiência cartográfica acompanha processos, mais do que representa estados de coisa; intervém na realidade, mais do que a interpreta; monta dispositivos, mais do que atribui a eles qualquer natureza; dissolve o ponto de vista dos observadores, mais do que centraliza o conhecimento em uma perspectiva identitária e pessoal. O método da cartografia implica também a aposta ético-política em um modo de dizer que expresse processos de mudança de si e do mundo. (PASSOS e BARROS, 2009b, p.169-170)



Mexida mesmo!

Hoje estive na orientação coletiva de meu texto com o Coletivo, depois participamos do Seminário de Narrativas Autobiográficas.

Incrível! Conhecer melhor outra forma de expressão e relação com a pesquisa. Será que vou aprender a compor com o que se costuma deixar de lado na pesquisa acadêmica: arte, emoção, sentimento, relação íntima com o que se estuda? Será que é realmente importante tratar dessas questões?

Muitas dúvidas...

Mas, dentro de mim, gostei dessa ideia! A emoção move tudo o que faço e a Arte é vital em mim!

Hoje me senti maravilhada com tudo que vi e ouvi... Posso narrar minhas experiências de uma forma outra?

No grupo, ao lerem meu texto inicial, as meninas do Coletivo me perguntaram:

- cadê a bailarina, a artista no seu texto? Cadê você?

Realmente... cadê eu?

Então me propuseram... “ - Sua dissertação pode ser também visual.... Vamos pensar em estratégias?”

(...)

Ainda pensando no Seminário ... fiquei encantada com a exposição da professora Rosvita Kolb Bernardes... Narrativas autobiográficas Visuais! Como assim visuais? Eu posso narrar com imagens no meio acadêmico?

No palco narro com imagens, movimentos, dança e pantomimas, uma narrativa visual que comunica uma mensagem, uma história que é compreendida pelo público, cada um a seu modo permeados por suas singularidades. Geralmente não estou preocupada em explicar e dizer o porquê, simplesmente é... e assim se faz entendimento e conhecimento...

(...)

Meus olhos se enchem de lágrimas... Por quê?

Fiquei ao mesmo tempo admirada e com medo... Comecei desesperadamente a desenhar em um papel que encontrei e com a caneta que tinha nas mãos. Comecei a desenhar... como fazia antigamente durante as aulas na escola.

Medo.

Saberei eu me organizar de outra forma no papel? Não posso escrever como aprendi? E aos poucos ir inserindo outros aprendizados? Terei que mudar?

Interessante essa perspectiva... mas mudar o quanto?

Enquanto isso eu rabiscava o papel e desenhava... estava exausta. Terminei, guardei meu desenho dentro do caderno.

Ao término do seminário foi pedido que as pessoas se expressassem com suas narrativas sobre o encontro.

Alguém atrás toca o meu braço:

- Ei! Mostra!

- O quê?

- O seu desenho!

- Não!!!

- Essa é a sua narrativa, mostra!

Relutei, mas apresentei o que depois compreendi ser minha “Narrativa Autobiográfica Visual daquele momento” .

Perguntaram o que era o desenho, respondi: “Mãos dançando” .

Ao que a mediadora respondeu: Pensei que fosse um clamor, parece um CLAMOR!

Acho que ela compreendeu meu estado de espírito naquele momento melhor do que eu...

(Microrrelato de Pesquisa: março de 2017. In: MARTINS, 2018b)





Desenhografia 1: Clamor... primeiro desenho

O que pode um grupo? É que não se sabe o que pode um corpo, não se sabe o que pode um grupo: potência de afetar e ser afetado. O que pode a escrita de um grupo quando se escreve em grupo, a muitas mãos, com muitos desejos, na multiplicidade da existência-grupo? (CLARETO e VEIGA, 2016, p.33)



Escrevo no processo de pesquisar... Essa escrita se dá no processo de pesquisa e essa pesquisa se dá no momento da escrita...

Esta escrita-pesquisa se faz em uma processualidade múltipla. No momento em que escrevo estas linhas, estou no campo – a escrita também é meu campo – na Escola Municipal Paulo Freire, nos compassos e descompassos dos encontros. No momento em que escrevo, converso com autores, no momento em que escrevo, converso com o Coletivo – amigas de escritura – compondo essa escrita e também outras junto ao Coletivo... Um processo polifônico, de pesquisar e escrever afetado por um grupo: uma escrita coletiva. “Um grupo se debate, se enrola, se torce e se desfaz em linhas, em palavras, em escritas... Em políticas de escrita. Em escritas. Em invenções. Uma política de escrita inventada. Uma escrita inventiva” (CLARETO e VEIGA, 2016, p. 35).

Minhas palavras. Até onde minhas são? Ao afirmar algo, por vezes, tenho medo. Quem sou eu para fazer conceito, teoria, afirmações ou mesmo questões? Vacilo. Penso. Leio. Rabisco. Em muitos momentos algo me impede de usar o ‘eu’. Uma escrita em primeira pessoa, sim, esta é uma pesquisa-escrita que passa pelo meu corpo. Mas primeira pessoa do singular? Não. Primeira pessoa, mas do plural. Eu me incluo, sou eu a compositora, alguém que compõe, mas alguém que é composta. Nessa composição há muitos outros. Há o tu, o você, eles, elas, ele e ela. Uma multidão. Uma *escritamultidão*.

Penso...

Já não vacilo tanto. Há outras pernas comigo nestes passos. Minha palavra não é só minha. Essas palavras minhas são palavras apropriadas, roubadas e reelaboradas. *É assim que se cria*, diria-me Deleuze (DELEUZE e PARNET, 1998), na voz que minha mente criou quando o leio – pois sim, minha mente cria vozes para meus interlocutores. É na reelaboração da palavra apropriada de outros que formo as minhas e, às vezes, talvez, crio novas. A partir das *minhas-alheias-palavras...* é o que me diria Bakhtin – com sua voz rascante-suave que minha imaginação criou... “a consciência monologizada une e personifica frequentemente as palavras do outro” (BAHKITIN, 2011, p. 403).

Bakhtin (2011) fala sobre as *palavras de outras pessoas*, o que ele chama de *palavras alheias* que adentram o contexto da consciência de quem escreve. No processo de escrita, o autor se torna depositário das palavras do outro, estas palavras se tornam anônimas pela apropriação, são absorvidas pelo autor e depois são reelaboradas e, então, pela consciência criadora, tornam-se *minhas palavras*. Um processo polifônico. De muitas vozes.

Essas palavras, são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavras da mãe.

Depois essas “palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minhas-alheias-palavras” com auxílio de outras “palavras alheias” (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] **minhas palavras** (por assim dizer com a perda de aspas), já de **índole criadora**. O papel dos encontros, das visões, das “iluminações”, das “revelações”... (BAKHTIN, 2011, p.402. Grifo nosso)

O papel dos interlocutores que encontro pelo caminho... O papel do que se dá no encontro com o outro, o *entre* da travessia, da conversa, as palavras de outros ressignificadas e tornadas minhas. O que pode um grupo? O que pode um encontro?



Às vezes quando penso no já acontecido consigo escrever ‘melhor’ (se é possível dizer assim) do que quando escrevo o que acontece, meu processo de atenção presentificada arriscando-se... Quando eu converso a respeito, quando falo com, e com outros produzo novas conexões e me ouço falar... como faz diferença pra mim falar sobre algo! Falar me movimentando (sempre)... me ouvir falar a respeito de algo, por vezes, é um recurso externo que me ajuda a organizar o pensamento, às vezes mais que a própria escrita... Quando converso também vejo pelos olhos do outro, penso em outras perspectivas... Isso me ajuda a escrever na, às vezes, angustiosa processualidade... Escrever tentando expressar uma pesquisa-escrita produzida com estudantes surdos é o desafio deste exercício cartográfico... (Microrrelato de Pesquisa... 21 de agosto de 2017)



Um processo polifônico e inventivo. O momento em que escrevo é o momento em que me encontro com os surdos da escola Paulo Freire. No mesmo momento... metodologia, intervenção e escrita em processualidade: Cartografia.

Escrevo e falo de experiências outras e, para mim, também novas. Não falo de algo da ordem do projeto dado e pronto, cheio de objetivos, resultados e respostas concluídas. Não se trata de algo acabado ou previamente definido. Escrevo sobre uma experiência no processo do experimentar. Para algumas dessas narrativas presentes aqui – em especial as sob a forma de microrrelatos –, preciso de certo tempo para tecer algumas conversas e olhar de outros ângulos, tomar distância e, pouco depois, reaproximar-me para melhor narrá-las. Outras experiências fervem, transbordam em suas relações e saltam imediatamente para o papel,

ainda que sejam revisitadas outras vezes... Processos não uniformes, continuidades e descontinuidades do escrever-pesquisar.

Um deslocamento para o exterior. Buscando ver algo de outros modos, como um todo, procurando, em momentos de distanciamento, detalhes ainda não vistos e dotá-los de sentidos. Converso com Dinaura Batista (2013) sobre o fenômeno que Bakhtin (2011) chama de *exotopia*. O conceito de exotopia se refere à criação estética e à pesquisa científica em ciências humanas, ao trabalho do pesquisador ou do artista na criação de uma obra. Caracteriza-se pelo movimento de se situar, em determinado momento, em um *lugar exterior*. Uma relação de diferença entre dois olhares, o seu e o do outro. Um movimento de perceber seu próprio olhar e o olhar do outro, distanciando-se, indo a um *lugar exterior* para potencializar a criação estética de seu próprio texto/obra (BATISTA, 2013).

A criação estética ou de pesquisa implica sempre um movimento duplo: o de tentar enxergar com os olhos do outro e o de retornar à sua exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar: sua posição singular e única num dado contexto e os valores que ali afirma. (AMORIM, 2006 apud BATISTA, p. 01, 2013)

Nesse movimento de criação estética, é necessário que o pesquisador/artista busque se colocar no lugar do outro para a produção de sentidos. Este sentido não será o mesmo que o outro daria, mas um esforço prenhe da singularidade do pesquisador/artista. Depois é necessário voltar a sua posição somando ao olhar do outro o seu próprio. “Trata-se então, de trocas recíprocas. O ‘eu’ dá acabamento à visão do outro, e vice-versa.” (BATISTA, p. 05, 2013)

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2011, p. 23)

Bakhtin pensa o movimento exotópico como uma atividade essencial para a produção estética. É o excedente da minha visão que completa de sentido o olhar do outro sem reduzir sua originalidade ou anular sua singularidade, mas é a troca entre olhares distintos que permitem, enfim, a criação.



Sigo compondo e compassando essa escrita cheia de perguntas e achados que se compõem e que logo se desmantelam... Passos arriscados, ensaiados, experimentados e desfeitos... Espaço de conflitos, perguntas... mas, também, espaço de alegria, nas descobertas

e nos momentos em que o que deu errado, de repente deu certo... Assim venho e volto tentando escrever... às vezes muito, mas, geralmente, aos poucos...

Afinal, como fazemos? Tremer o fazer. O caminho do fazer. Afinal, como escrevemos? Tremer o escrever. Fazer do escrever uma fazeção do pesquisar... Dar conta do que ainda não se dá conta? Mas, como? Há um como? Um como modal, modos de produção vão se insinuando, sinuosamente (...) Mas, e se não der certo? Não sei. O que se quer é um porto seguro? (CLARETO e VEIGA, 2016, p.35)

Uma pesquisa-intervenção que busca acompanhar o processo e não definir e representar objetos. Acompanhando os processos e conhecendo, produzindo conhecimento, acompanhando o que emerge no campo e da própria cartografia. Uma invenção, no sentido de *invenire* – compor com restos arqueológicos – “através da criação de um território de observação, que faz emergir um mundo que já existia como virtualidade²³ e que, enfim, ganha existência ao se atualizar” (KASTRUP, 2009, p. 50). Nem sempre procurando por algo específico, mas atento e fazendo emergir do campo conhecimentos que já estavam lá e que vão sendo produzidos na processualidade do conhecer, pesquisar e escrever.

Compondo com mínimos e compondo com gestos...

Movimentos que se apresentam a partir de um coletivo de forças, como uma possibilidade outra na pesquisa-escrita acadêmica. A possibilidade de uma escrita *outrada*, que comporte a experiência, que seja rigorosa, que comporte em certa medida a corporeidade, que comporte os sentimentos, que olhe para o pouco olhado, que registre o (tido) insignificante, que invente e que coloque de pé o que se narra de outras formas.

Uma escrita-pesquisa que dê a *ver* gestos, que dê a *falar* vozes tidas como inexistentes... Há riscos. É necessário estar atento e sensível para não capturar. Isto não se consegue a todo instante pois as normas, as regras, as narrativas grandes e legítimas estão em nós, atuam em nós. Nosso olhar e escuta estão formados, treinados...

Mas o corpo implicado, a nudez de velhas verdades, o enredar-se, a afecção, a afetação, o emaranhar-se no campo e ao mesmo tempo estranhar-se vão *outrando*, transformando o corpo disponível e, assim, olhares outros vão se produzindo... Então, pode-se seguir *dizendo* e *dando a ver* pequenas resistências, produzindo *pequenezas*, produzindo fragmentos discursivos, maquinando sua visibilidade e sua enunciabilidade, e traçar, com eles, pequenas composições implicadas com a vida.

Desse modo, os microrrelatos operam aqui como linhas de um dispositivo. Estão presentes ao longo de toda esta escrita-pesquisa e mais sistematicamente no quarto capítulo,

²³ Virtualidade pode ser entendida, como apresenta Kastrup (2009), como um “processo de criação e diferenciação” no processo produção, de conhecimento na pesquisa como a “produção de algo que já estava lá” (p.33).

em que contamos os movimentos que ocorrem em oficinas produzidas com estudantes surdos na Escola Municipal Paulo Freire. Microrrelatos como uma pequena máquina que toma força ao expressar aquilo que acontece *entre* nós, nossas experiências.

Podemos compreender, com Deleuze, os dispositivos como um conjunto multilinear, que operam por linhas em um processo sempre em desequilíbrio, linhas que se aproximam e que se afastam seguindo em diferentes direções: “linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de ruptura, de fissura, etc” (DELEUZE, 2011, não paginado).

Os dispositivos são demarcados por aquilo que têm de novidade, de invenção, e contém a capacidade de se “transformar ou se fissurar em proveito de um dispositivo do futuro” (DELEUZE, 2011). Operam em meio a jogos de poder e saber dos quais emergem e são condicionados, o dito e o não dito são elementos dos dispositivos. Têm função estratégica, agem sistematicamente. Manipulam as relações de força operando racionalmente sobre estas, seja reforçando-as, desenvolvendo-as, utilizando-as ou bloqueando-as. (FOUCAULT, 2008; CASTRO, 2016).

Ao cartografar nossas pesquisas-escritas, nosso Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação tem buscado a produção de outras formas de narrar-pesquisar que façam ver e façam falar as singularidades dos acontecimentos do *entre*, dos saberes produzidos em rede entre “profesores-alunos-de-escola-de-universidades-familias-gestores-de-políticas-públicas.” (RODRÍGUEZ e ORELLANA, 2018)

Em nosso Coletivo problematizamos as formas como a pedagogia vem narrando o outro a partir de um discurso predominantemente medicalizado e judicializado, buscando afirmar e inventar uma narrativa que conte a experiência, o que acontece na relação com o outro.

Para esto creamos una diversidad de dispositivos que nos permiten contar este encuentro de alteridad que se encarna em lá relación con estas personas que fueron históricamente producidas como “anormales”, ya que problematizan radicalmente la “congruencia” de los corpos(...) Se trata de exponer los caminos que el encuentro y con el tema-objeto-problema-cuestión provoca en(nos)otros y lo que hacemos com esto.²⁴ (RODRÍGUEZ e ORELLANA, 2018, p. 133)

Assim, afirmamos a produção micropolítica de nossas pesquisas-escritas na diferença de modo estratégico e sistemático a partir de outros contornos metodológicos e da composição de narrativas outras através da escrita de: diários, biografemas, crônicas, cartas, ensaios, a

²⁴ Nota de tradução da autora: Para isso, criamos uma diversidade de dispositivos que nos permitem contar esse encontro de alteridade que se materializa na relação com essas pessoas historicamente produzidas como "anormais", já que problematizam radicalmente a "congruência" dos corpos (...) Se trata de tentar expor os caminhos que o encontro com o tema-objeto-problema-questão provocam em nós/outs e o que fazemos com isso.

produção de paisagens sonoras, microrrelatos, entre outros.



Desenhografia 2: #UerjResiste

Escrever na processualidade dos acontecimentos... Um processo outro...

Existe um contexto que atravessa essa pesquisa, um contexto maior e também menor... Um contexto político, um contexto de luta e resistência atravessa essa pesquisa-escrita e a pesquisa de meus colegas que escrevem-pesquisam no mesmo tempo em que eu... Isso precisa ser dito aqui. Esse contexto me afeta e afeta a muitos, é preciso falar e ver, é preciso dar a ver e falar.

Um contexto maior... Ameaças à educação pública, ameaças a direitos públicos historicamente conquistados, em especial, a partir da chegada ao poder de um recém governo conservador. Sucateamento e precariedade das universidades públicas, em especial nas

universidades estaduais (UERJ, UENF e UEZO). Sem pagamentos de bolsas e salários, sem pessoal de apoio, com limpeza e segurança precárias, sem manutenção, sem materiais básicos, sem verba. Como continuar o projeto-sonho de universidade pública e gratuita para todos, para os excluídos? Nossa universidade é pioneira em ações afirmativas para incluir na universidade, na academia, as parcelas historicamente excluídas dela, uma universidade popular, talvez uma das mais populares do país. Quais objetivos em relação à educação pública estão por traz dos descasos que estamos vivendo?

Após tantos ataques e atitudes de descaso com o ensino superior que vêm se somando nos atuais governos federal e estadual, como acordar uma manhã e ver estampado nos jornais, por exemplo, uma declaração da secretária executiva do MEC alegando que é insustentável custear o ensino superior do país²⁵? Ou a manchete do jornal de maior circulação: “Crise força o fim do injusto ensino superior gratuito”²⁶? Ou ainda a orientação explícita do Ministério da Fazenda, através do pacote do Regime de Recuperação Fiscal, aderido pelo estado do Rio de Janeiro, que diz que o estado deveria extinguir mais empresas públicas e rever a “oferta de ensino superior”²⁷?

Que governo não custeia a pesquisa científica de seu próprio país? Quais os interesses estão por trás disso tudo? A mídia grita a plenos pulmões: CRISE! Crise na educação, saúde, previdência... a crise é no público, nos setores públicos, naquilo que atende ao público, às camadas populares. Isso não é um discurso ingênuo... está a serviço de alguém, ou melhor, de alguns poucos. E esses não são pobres, deficientes, favelados e assalariados.

Esse macro, esse contexto maior me afeta e afeta esta pesquisa-escrita de diferentes modos. Uma pesquisa-escrita produzida entre a universidade pública e gratuita e a escola básica pública, por uma professora-pesquisadora-servidora pública. Pesquisa-escrita que está atravessada por cada um dos ataques privatistas do governo ao que é público, por cada um dos descasos que precarizam nossas instituições públicas.

Seguimos pesquisando, criando, produzindo e lutando por nossas utopias...

Neste contexto, a pesquisa se compõe por essas linhas que necessitam ser dadas a ver.

²⁵ Fonte: <http://w2.ifg.edu.br/clipping/index.php/junho-2016/1765-goiania-02-de-junho-de-2016>

²⁶ Fonte: <https://oglobo.globo.com/opiniao/crise-forca-fim-do-injusto-ensino-superior-gratuito-19768461#ixzz4vzaq5Bgj>

²⁷ Fonte: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/uniao-sugere-que-rj-reveja-oferta-de-ensino-superior-no-estado.ghtml>

3. OUTROs MovIMENTos: os contornos de um campo.

*E o tal do anjo safado
Imprimiu uma marca em mim
A Diferença passa a ser meu ditado
Ou um destino ruim?
Já na entrada minha estrada entortou
Lugar de resistir*

*Eu sou pobre, eu sou preto, macuta
Sou surdo e o que quer de mim?
Eu não rezo a sua batuta
Faço da luta um fim...
A diferença é o que despertou
E eu vou até o fim*

*Inda garoto me botaram na escola,
Mas eu tão pouco entendi
Eu tenho ginga, eu sou bom de bola
O que fizeram de mim?
Uma corrente em minhas mãos colocou
Como ser Eu assim?*

(Parodiando ‘Até o Fim’ de Chico Buarque)

Iniciamos esse capítulo assim, parodiando, inspirados na música ‘Até o Fim’ do grande compositor brasileiro Chico Buarque²⁸.

Ainda que “chatos querubins” ou uma sociedade dominante e opressora pretenda determinar o destino de muitos já desde seu nascimento, a partir de marcas tidas como desviantes, entortando a estrada de muitas minorias, caçando seus boletins, excluindo-os da escola – ou na escola –, quebrando seus bandolins da liberdade de serem como são, negando sua diferença e mesmo com algumas mulas a empacar pelo caminho, as minorias resistem. Ou como cantaria o velho Chico, *vão até o fim*.

Essas gentes – que vão até o fim –, aqui especificamente os surdos, tomam seu estigma, a marca corpórea de sua diferença e a reinventam. Reinventam os sentidos atribuídos e produzidos e os transformam em sua marca de potência.

²⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=LcRHY8YZ9sQ> - Link de uma versão da música ‘Até o Fim’, muito bem feita com Ney Matogrosso.

3.1. Surdez e Diferença

‘A diferença passa a ser meu ditado...’

E os surdos da classe bilíngue da Escola Municipal Paulo Freire (EMPF)? Até onde vão? Como é o ensino que compartilham na escola Paulo Freire? Como produzirão suas experiências surdas? Sabem Libras? Oralizam? Suas famílias compartilham a mesma língua? A Escola os acolhe e é acolhida por eles? Há trocas? Como são os atravessamentos? Como se sentem atravessados por esse espaço?

Antes de chegar a um lugar há sempre a ideia de como é esse lugar... Por vezes, antes do encontro, há a ideia do encontro. Antes de *ser*, o que nós temos é apenas a *ideia*...

Possuía, eu, também, ideias sobre as classes bilíngues de surdos, sobre a relação desses grupos dentro de uma escola dita comum. Entre outras coisas, imaginava uma classe bilíngue com um grupo de surdos, apenas surdos, um professor bilíngue e um professor surdo, referencial. Como língua de comunicação, 'naturalmente' imaginava a Libras e o árduo trabalho com o português escrito. Como recurso acessível a todos triunfava em minhas ideias: a imagem. E um grupo, como outros, vivenciando as lutas diárias em uma escola pública, com sucessos, dificuldades, recursos ou poucos recursos...

Neste momento, paro e penso com o Coletivo sobre essas questões e converso com Skliar...

Skliar e Duschatzky (2000) problematizam o discurso da diversidade: ‘os outros como sujeitos plenos de uma marca cultural’. Uma das estratégias de exclusão do outro na modernidade são os eufemismos com os quais os delimitamos. Um desses eufemismos está carregado na palavra diversidade. Limitam-se os outros a partir de uma marca comum, encerrando toda uma multiplicidade de sujeitos em uma só característica. Eliminando diferenças e amenizando conflitos, como se todos que possuem aquela marca compartilhassem a mesma cultura, fizessem parte de um grupo cultural de forma homogênea e harmoniosa.

Os surdos não são uma categoria única, mas uma “identidade múltipla ou multifacetada” (SKLIAR, 2016, p. 11)

Ao chegar à escola, na turma que me acolheu, encontrei e me encontrei em um lugar ainda mais múltiplo e multifacetado que em minhas ideias... Encontrei surdos falantes de língua de sinais, surdos oralizados, surdos que se comunicavam com sinais caseiros. Encontrei surdos com uma percepção visual espantosa e outros com outras formas de experienciar a visualidade. Encontrei uma professora bilíngue, um professor surdo em uma turma de quinto ano, com surdos em transição da fase da infância para a adolescência... e duas professoras de apoio... sim, nessa classe havia ainda cinco surdos diagnosticados com deficiência: deficiência intelectual, física, baixa visão e autismo... Inclusão...

O que tornava as experiências ainda mais múltiplas, ricas e desafiadoras... Como iria fazer para construir as oficinas com todo o grupo? ... ainda não sabia... Cheguei pensando em questões como língua, visualidade, construção materiais, montagem de cenas, tecnologia... Mas não havia pensado em outras questões...

Como construir modelagens em massinha, desenho ou recortes com crianças com

condições motoras várias? Ou trabalhar a escrita e a manipulação de um programa de computador com todos, em um grupo com diferentes condições de aprendizagem?...

Sou professora e, em minha sala de aula, trabalho com todas as crianças, trabalho com todos, mas, nesse momento, antes de encontrá-los, imaginei surdos e esqueci de pensar em todos e em qualquer um...

Sim, uma classe bilíngue é também inclusiva... lugar de estar juntos, lugar de qualquer um.

(Microrrelato de pesquisa, 11 de agosto de 2017)



A partir desse microrrelato, considero importante afirmar aqui também questões teórico-metodológicas surgidas após o Exame de Qualificação do meu Projeto de Dissertação²⁹, sobre as quais, amorosa e generosamente, as professoras Giselly Peregrino, Denize Sepúlveda, Anelice Ribetto e o Coletivo Diferenças e Alteridades na Educação me ajudaram a pensar e, neste sentido, a expandir sentidos. Problematizando pontos em minha pesquisa-escrita que necessitavam ainda ser trabalhados, torcidos, tornados do avesso e ainda mais tensionados.

Entre essas questões: a heterogeneidade dos surdos.

Pra mim uma questão constante nessa caminhada, com a qual me encontro em diversos momentos, como pode ser observado no microrrelato anterior e ao longo da trajetória desta pesquisa-escrita descrita e tensionada aqui: heterogeneidade, diferença, identidade. Algo não dado de antemão ou compreendido de antemão. Algo em problematização. É necessário exercitar a atenção do cartógrafo. E isso não se dá antes, mas se dá no encontro com o outro, na conversa com o outro, por vezes, em muitas conversas.

Importante aqui afirmar a heterogeneidade existente na surdez. Nesta escrita afirmamos os surdos não como um grupo único, mas múltiplo e multifacetado. Um grupo heterogêneo. Nem todos os sujeitos surdos têm a Libras como primeira língua, nem todos a aceitam, reconhecem ou legitimam. Nem todos os falantes da Libras experienciam essa língua do mesmo modo e no mesmo tempo. A experiência visual, seu primeiro artefato visual (STROBEL, 2016) e característica marcante, não é a mesma experiência, vivida do mesmo modo para todos os surdos. Há diferentes formas de expressão dessa visualidade. E tornando *minhas-palavras-alheias* as palavras amorosas de Giselly na Qualificação: o grupo de surdos

²⁹ Texto de Qualificação de Mestrado “A produção de oficinas de animação digital na educação de surdos: MoVimeNTOs e possibilidades de uma proposta pedagógica visuoespacial” apresentado em 21 de fevereiro de 2018.

não é monolítico nem homogêneo, mas absolutamente plural, há diferentes grupos. Está permeado por muitas diferenças, umas até rejeitadas por outras, alvos de inúmeros preconceitos e disputas intragrupo.

Desta forma, ao mesmo tempo, isto também afirma a temporalidade, provisoriedade e limitude desta escrita-pesquisa, que discute aspectos da visualidade na educação de surdos, trazendo em seu bojo uma proposta pedagógica dirigida a um grupo de surdos. Uma experiência de pesquisa-escrita nas ciências humanas, em um dado espaço e tempo, que serve à reflexão e problematização de um campo, mas que não busca ser a palavra pétrea e verdadeira, visto que é provisória. Mas uma pesquisa-escrita, afetada, *rugada*, vasculhada, tencionada, para, quem sabe, talvez, provocar pensamento.



Ao falar em surdez e sujeito surdo nesta pesquisa-escrita, entendemos a surdez dentro de uma visão sócio-antropológica. Não pretendemos aqui definir quem são os surdos, encerrando-os em uma identidade e apresentar um modelo fechado ou padrão do que é ser surdo. Existe, hoje, um campo de conflitos onde se disputam sentidos sobre surdez e ser surdo com diferentes representações (LEBEDEFF, 2015). Representações que transitam entre concepções clínicas e antropológicas, entendendo, principalmente, a surdez ora como deficiência auditiva, ora como uma experiência visual. Conflitos e negociações que se dão no interior das relações de poder/saber. Desde as concepções hegemônicas ouvintistas amplamente divulgadas, através, por exemplo de reportagens (recentes) da tv aberta que enunciam os surdos como aqueles que vivem no “mundo dos sem sons”³⁰, a movimentos que reivindicam o espaço do sujeito surdo na sociedade, direitos e sua representação fora do campo discursivo da Educação Especial.

É importante dizer que não trabalharemos a partir do conceito de identidade nesta escrita-pesquisa, mas com a afirmação da diferença como condição de existência. Uma existência singular, irreduzível, móvel, outra: “um cuerpo cuya presencia nos obliga todo el

³⁰ Exemplos dessa concepção podem ser observadas em reportagens do: Profissão Repórter - 16/08/2017, link: <http://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2017/08/deficientes-visuais-e-auditivos-mostram-dificuldades-e-superacao.html>

Jornal Hoje 10/11/2017 link: <https://globoplay.globo.com/v/6280095/>

Jornal Liberal 12/12/2017. Link: <https://globoplay.globo.com/v/6352036/>

Jornal da Record: 20/06/2017. <http://tv.r7.com/record-play/jornal-da-record/videos/serie-jr-ouvido-bionico-devolve-alegria-e-sons-a-pacientes-surdos-20062017>

tiempo a una tensión entre el conocimiento y el desconocimiento, a una suerte de atención y disponibilidad a cada instante, a la puesta en práctica de una conversación sin principio ni final”³¹ (SKLIAR, 2017a, p. 164). O conceito de identidade aparece neste texto em uma ou outra citação que o contenha, pelo que talvez seja necessário aqui problematizar essa palavra e dizer mais do que o que é identidade, o que há *dentro* da palavra identidade. Muito mais do que explicar um significado, ao perguntarmos pelo que há dentro da palavra, apelamos a conhecer as lutas pelos sentidos produzidos.

O pensar o *outro* diferente do *nós* muitas vezes se faz na perspectiva de nomear e classificar. Inventa-se, nomeia-se o outro a partir de características específicas, abarcando nessa categoria a todos os outros que possuem características semelhantes como se estes representassem uma comunidade homogênea em seus modos de viver e pensar, uma mesma existência compartilhada por todos dentro de um mesmo grupo: “os outros como sujeitos plenos de uma marca cultural” (DUSCHATZSKY e SKLIAR, 2000). Uma perspectiva sobre os discursos da modernidade sobre diversidade que sustenta que “cada sujeito alcança identidades plenas a partir de únicas marcas de identificação, como se as culturas tivessem sido estruturadas independentemente das relações de poder e hierarquia” (idem, ibidem, p.168).

Como se todos os negros vivessem a experiência de ser negro da mesma forma, ou como se os surdos, todos eles, vivessem a experiência da surdez do mesmo modo. Existem, por exemplo, aqueles que produzem classificações dentro do grupo de surdos afirmando certo número e tipos de identidades surdas. Mas, penso ainda um pouco... será que todos os surdos cabem dentro de cinco ou seis classificações identitárias?

Ao nomear uma existência tornando-a sólida, previsível e estável, as diferenças são pensadas como essências, entidades fechadas, encerradas em um único modo de ser. Ao atribuir-se uma identidade, amarra-se o outro a alguns poucos rótulos, estendendo essa identidade a todos os outros de um “mesmo grupo” e do mesmo modo. E é como se esse rótulo sempre estivesse incorporado, aderido aos corpos nomeados. O sentido da palavra identidade se produz fortemente como uma atribuição externa, a imposição de uma norma, e ao mesmo tempo causa uma sensação de que nada próprio do outro nomeante há nesta identidade.

La atribución identitaria se aproxima mucho de la idea de una norma que no admite exterioridad, de una norma que todo quiere contenerlo, que todo lo desea incorporar.

³¹ Nota de tradução da autora: Um corpo cuja presença nos obriga todo tempo a uma tensão entre o conhecimento e o desconhecimento, a um tipo de atenção e disponibilidade a cada momento, à implementação de uma conversa sem começo nem fim.

La identidad es, así, un apellido que se vuelve innecesariamente necesario, una construcción sin sujeto, um nombre sin autoría.³² (SKLIAR, 2011a, p. 195)

Pensar os surdos ou qualquer outro grupo ou minoria a partir da perspectiva identitária poderia causar uma sensação de conforto, de conhecimento e domínio sobre o que se fala. Facilmente, a partir daí, gera-se políticas, *modus operandi* e alternativas de ação em prol de determinado grupo. Pressupõe-se que todos os surdos se reconhecem naquela identidade ou em uma lista específica de identidades e a partir daí se criam propostas, leis, políticas... No entanto, a perspectiva identitária, nesse sentido, torna-se uma armadilha. Um nome que é dado, a todos atribuído, uma marca a ser carregada, uma prisão da qual não se pode sair “Ya no habrá otro lugar para morar que la residencia prisionera de la identidad del deber-ser otro equivalente al ser-uno (...) no se podrá ser y no ser al mismo tiempo. Habrá que ser, siempre, eso mismo”³³ (SKLIAR, 2011a, p. 196).

A diferença se torna o ‘diferente’. A alteridade fictícia. A identidade, uma concessão.



Nosso intento ao discutir, problematizar e falar de surdez não é falar sobre, mas conversar com. Com os surdos, com pessoas não surdas, com as representações sobre a surdez. Entendendo com Alvarez e Passos (2009) que o conhecimento se produz "**com** e não **sobre** o campo pesquisado. Estar ao lado sem medo de perder tempo, se permitindo encontrar o que não se procurava ou mesmo ser encontrado pelo acontecimento" (p.137, grifos nossos).

Pretendendo iniciar uma problematização do que se tem produzido no campo da surdez de acordo com os diferentes sentidos que são tecidos, escolhemos alguns. Assim, mantemos como posição ética, estética e política a compreensão da surdez como uma experiência visual entendida fora do campo da medicalização: a surdez como diferença, como uma marca, como uma experiência visual, como uma invenção, e os surdos como um grupo minoritário múltiplo e multifacetado. Escolhemos o campo dos estudos culturais para

³² Nota de tradução da autora: A atribuição de identidade está muito próxima da ideia de uma norma que não admite a exterioridade, de uma norma que tudo quer conter, que tudo quer incorporar. A identidade é, portanto, um sobrenome que se torna desnecessariamente necessário, uma construção sem sujeito, um nome sem autoria.

³³ Nota de tradução da autora: Já não haverá outro lugar para morar se não a residência prisioneira da identidade, do dever ser outro equivalente ao ser-um (...) não poderá ser e não ser ao mesmo tempo. Terá que ser sempre isso mesmo.

conversar sobre surdez e com os surdos.

No campo da educação, principalmente, na Educação Especial, historicamente, impera grande preocupação em incorporar conteúdos e critérios da área médica no fazer e pensar pedagógico. O discurso da medicalização se concentra em uma concepção sobre surdez e sobre a pessoa surda redutora do indivíduo surdo a uma suposta condição patológica. Uma preocupação excessiva com a questão do diagnóstico; com as causas patológicas e prevenção da surdez; com o conhecimento do aparelho auditivo em detalhado; com a caracterização dos tipos e níveis de deficiência auditiva; com as técnicas e tecnologias de tratamento e recuperação dos ‘ditos deficientes auditivos’; com o diagnóstico precoce como tentativa de prevenção dos problemas que a falta de comunicação acarretaria no desenvolvimento psicossocial dos indivíduos portadores da surdez. Nessa perspectiva, o atendimento que o surdo deve receber na escola fica condicionado ao grau de perda da audição e tem como objetivo a reabilitação e recuperação do sujeito surdo com referência no sujeito ouvinte como ideal (LUNARDI, 2002).

A medicalização, a patologização e a normalização dos sujeitos surdos integram as relações de poder/saber que agem sobre os corpos dos sujeitos surdos, que através de redes de poder permitem a continuidade e produção desses discursos normalizadores (Lunardi, 2002). A serviço da normalização, a Educação vê o surdo como um anormal e a surdez como uma patologia que, portanto, precisa ser tratada, corrigida e curada. Um corpo que precisa ser docilizado, domesticado. Suas mãos amarradas, sua visão focada, sua comunicação limitada à fala, pois a referência é o ‘normal’, o ouvinte como ideal a ser alcançado. Tornando-os seres tratáveis, normalizados através de terapias, treinamentos orofaciais, implantes cocleares, próteses, entre outras técnicas que buscam, através da ciborguização do corpo, alcançar um corpo tido como normal (LOPES, 2007). Cerceando, assim, o indivíduo surdo, sua forma de relação com o mundo que é visual e espacial, cegando-o, limitando-o ao ideal da norma.

A surdez é uma condição comum aos surdos, que possibilita falar uma língua própria, não única ou homogênea, mas uma língua outra, que, por se dar através da experiência visual, fora do referencial sonoro ouvinte, faz com que os surdos componham, assim, um grupo linguístico minoritário. Pensar nos surdos como um grupo linguístico minoritário é deixar de pensá-los como seres defeituosos e incompletos. É deixá-los falar e não os emudecer com a oralização. Não os invisibilizar com uma língua que não lhes é natural. É reconhecer a diferença. É reconhecer que têm uma língua, que essa língua não é mímica, que essa língua é a expressão mais forte de sua experiência, que, como língua, é conhecimento, capaz de

compartilhar e produzir saberes.

Skliar (1997) discute a surdez atitudinal, a surdez enquanto produto de processos de identificação cultural dos surdos. A surdez, nesse sentido, se produz em um contexto social marcado por lutas e disputas por constituir-se enquanto sujeito surdo e não sujeito incompleto, deficiente: “a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada” (SKLIAR, 2016, p.11)

Discutimos aqui no campo da diferença. O conceito de diferença não é sinônimo nem habita o mesmo campo discursivo do conceito de diversidade (SKLIAR, 2000, 2001a, 2017a). Diferença está para além do discurso da diversidade, um discurso macio que proclama leves pluralidades, mas que essencializa as diferenças e homogeneiza modos de existir. Integrando um discurso de tolerância que invisibiliza o diferente e afirma a posição de superioridade de seu oposto, o normal, branco, homem, ocidental... perpetuando e reforçando binarismos. A diferença também não pode ser confundida com diferencialismo, “no pensamento da diferença não existem sujeitos diferentes” (SKLIAR, 2015, p.26). Embora fazendo uso da palavra diferença como valor, muitas vezes, utilizamos a palavra ‘diferente’ como sinônimo de anormal. Essa variação sutil anuncia a dificuldade que carregamos para tratar da diferença por ela mesma sem encerrá-la em um sujeito. O diferencialismo, nesse sentido, torna-se um processo de categorização do outro, marcando-os como ‘diferentes’, marcas consideradas como negativas em oposição binária ao seu oposto tido como ideal, inventando o diferente e estigmatizando-o.

As diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de “pluralidade”; - As diferenças se constroem histórica, social e politicamente; - não podem caracterizar-se como modalidades fixas, essenciais e inalteráveis; - as diferenças são sempre diferenças; - não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade; - as diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou linguísticas; - as diferenças, ainda que vistas como totalidade ou colocadas em relação com outras diferenças, não são facilmente permeáveis nem perdem de vista suas próprias fronteiras; - a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgada da normalidade (SKLIAR, 1999b, p.22-23)

Busco com Skliar discutir o conceito da palavra diferença e seus sentidos. Entendendo a diferença como algo que se dá na relação entre os sujeitos. Diferença é uma “Palabra relacional, no de esenciales ligadas a sujetos específicos, se pronuncia en el espacio y la distancia que permanece, siempre, entre dos singularidades. Hay diferencia, no es diferencia.” (SKLIAR, 2011a, p. 99).

Skliar entende a diferença não como uma marca corpórea, mas como algo que é

produzido na relação, algo que acontece *entre* pessoas. As diferenças não são melhores nem piores, inferiores ou superiores, as diferenças são apenas diferenças (SKLIAR, 2015). As diferenças emergem e são produzidas nas relações entre pessoas, social e politicamente,

A diferença como simples diferença, sem fixá-la em identidades nem minimizá-la na diversidade, pressupõe, no caso dos surdos, não mais pensar se eles são ou não diferentes dos ouvintes se eles são ou não diferentes de outros grupos culturais(...) continuar pensando a diferença como marca identitária parece ainda ser importante para o fortalecimento político da comunidade surda. (LOPES, 2007, p.23)

Afirmar a diferença como algo que se dá na relação entre sujeitos e pensá-la no caso dos surdos como uma marca pode parecer contraditório. Mas, ainda, nesse momento histórico, faz-se politicamente necessário assumir a diferença como uma marca do sujeito surdo, a fim de oferecer resistências frente ao que podemos chamar de ‘invenção da surdez’ (LOPES, 2007). Buscando romper com as fronteiras de discursos hegemônicos que se impõem, ao longo da história, sobre o corpo dos sujeitos surdos, delimitando-os e definindo-os conforme os discursos ouvintistas. Nesse sentido, a surdez pode ser entendida como diferença e também como marca, para além de uma marca corpórea, uma marca de resistência e militância.

A surdez, conforme afirma Lopes (2007), é uma grande invenção, no sentido de que social e politicamente se constroem olhares e visões sobre o sujeito surdo. É uma construção cultural inscrita em diferentes narrativas e campos discursivos: educacional, artístico, clínico, religioso, linguístico, jurídico, filosófico, entre outros. “Culturalmente produzimos o normal, o diferente, o surdo, o deficiente, o desviante, o exótico, o comum...” (idem, p.8)

A modernidade medicou os surdos, moldou-os e marcou-os a partir de um ouvido defeituoso e da fala insuficiente. Suas formas de ser e estar no mundo foram estigmatizadas pela falta, seus corpos domados para se comportarem como ouvintes, suas possibilidades de comunicação e aprendizagem limitados à fala mecânica e mãos cerceadas de movimento. Suas existências “pensadas como pedaços desfeitos. Suas mentes, como obscuras e silenciosas cavernas.” (SKLIAR, 1999a, p.28). A alteridade surda, como toda alteridade ‘deficiente’, tem sido constantemente inventada, nomeada e excluída.

O que nos faz pensar, dentro do campo da Educação, na perspectiva da diferença, sobre a necessidade de romper-se com o modo como a alteridade surda é vista e compreendida, aproximando-nos do campo da surdez, problematizando a normalidade ouvinte e não a alteridade surda. Buscando inventar a surdez de outros modos. Se o sentido clínico-medicalizante constitui uma invenção, a concepção cultural e antropológica também o é.

Na busca de entender a surdez, fora do padrão e visão ouvinte, fora do referencial etnocêntrico do mundo do som, não como deficiência, mas como uma outra experiência: A

experiência Visual.



3.2. Surdez e Visualidade: Possibilidades para a produção de uma Pedagogia Visual

Enxaqueca!

Foi assim que acordei, não consegui dormir direito essa noite...

...Hoje é nosso 5º dia de oficinas, um dia diferente...

Enxaqueca!?

Como pode? Já fiz isso tantas vezes? As oficinas nas aulas de dança, teatro, em igrejas, com crianças em escolas...

Já faz quase dois meses desde o dia em que, conversando com a professora Wandrêia, pensamos na proposta do dia de hoje. Mas, de algum modo, posterguei o máximo que pude. Conversamos sobre as relações entre os estudantes na turma, as dificuldades que vinham se produzindo no contato com o outro, a timidez de alguns... e assim, surgiu essa proposta: Uma oficina de teatro, com jogos teatrais inspirados na "técnica do reflexo" do artista Oswaldo Montenegro: uma sequência de jogos-brincadeiras que trabalham a expressão corporal, a consciência corporal, atenção e a relação, o contato com o outro. Uma prática que pra mim se tornou continuidade de meu trabalho, gosto de na escola e fora dela trabalhar com imagem, visualidade, corpo, unindo recursos das novas tecnologias, Arte e corporeidade.

Meu medo?

Esses jogos são visuais e corporais, mas sempre os fiz com alguns comandos-chave: comandos sonoros...

Minha zona de conforto...

Como produzir esses jogos-brincadeiras que são visuais e corpóreos, mas sem os comandos sonoros a que sempre estive acostumada? Conseguiria explicar em Libras as regras e conduzir dessa forma todas as etapas, numa língua que está se constituindo, ainda pra mim, como uma língua outra, mas não língua primeira?

Passei dias pensando nisso... Conversando com meu parceiro de vida e arte, pedi ajuda para tensionar ideias... cheguei à conclusão de que, na verdade não era algo muito complexo a ser produzido em termos de material, mas poderia ser complexo na condução...

Era momento de abrir mão do controle dos passos e se deixar experimentar e afetar pelos passos que aconteceriam no processo, não daria para ensaiar tudo... era necessário estar disponível ao campo e seus compassos...

Montei placas com diferentes cores para os comandos, placas com o nome de cada brincadeira em português e bolas com tamanhos e densidades diferentes.

Depois de uma noite pouco dormida cheguei à escola.

Que espaço incrível! Não sou professora da escola Paulo Freire, logo, é um território que não conheço por completo, suas saídas, rotas, caminhos... Um território que vou habitando, a despeito de minhas ansiedades.

Não há outra forma: estar disponível e habitar...

A professora Wandrêia não vem? Está de licença. O elevador está quebrado, não dá pra subir com os alunos em cadeira de rodas, a professora de apoio também não irá subir...

Chego à sala da coordenação e encontro surdos e ouvintes numa algaravia de Libras e Português aparentemente sem se entenderem.

A professora de apoio, Bernadete: "-Mas a menina, a professora (Eu) tá aqui toda terça e tem um trabalho hoje com os surdos."

A pedagoga (que trabalha com outros ciclos): Que trabalho? Toda terça? Mas a FME³⁴ mandou essa palestra pra cá hoje e tem que acontecer nas turmas de 5º ano.

Bernadete: - Mas não tem interprete!

-Eu: O que está acontecendo?

³⁴ Fundação Municipal de Educação Ciência e Tecnologia do município de Niterói - RJ

(pergunto pra professora de apoio que não escuta, pois ainda está discutindo com a pedagoga) Depois pergunto para os professores surdos Professor surdo: - Não sei! Não faço ideia! (desiste da discussão e sobe com os alunos). Também subo e vou organizar a sala, os materiais, e começo a fazer minha maquiagem clown, embora ainda sem muita certeza se haveria tempo para a oficina de hoje. Outras coisas mais acontecem, mas, enfim, chega o momento, temos pouco tempo, mas vamos lá!

Conseguimos uma intérprete para apoiar o trabalho, e um ex-aluno surdo, Bruno³⁵.

Nesse dia eles foram meus interlocutores...

Os surdos entram na sala, ainda um pouco resistentes, acho que pelo fato de eu estar maquiada e vestida como clown. São adolescentes em transição com a infância.

Início com uma apresentação de pantomima³⁶.

Observo que Caio³⁷., no início olha pra cima, desviando a atenção e Luan se recusa a sentar para assistir.

A apresentação segue...

Pouco depois há risos e um semicírculo ao redor do pequeno tablado em que estou.

Finda a apresentação é um momento de conversa sobre a esquete e dos jogos-brincadeiras preparados.

Faço a explicação de cada jogo em Libras, o nome de algumas não tem tradução, são brincadeiras com a sonoridade das palavras como Zip-Zap e Tapa-Tapa. Faço a datilologia do nome e apresento uma placa com o nome em Português.

Bruno e Viviam (intérprete) foram importantes interventores, seja tirando fotos, brincando junto, incentivando os alunos ou me ajudando com algum sinal que ainda não conhecia.

Ajudando a pensar, no próprio processo de feitura, o *oficinar*.

Momento do jogo: Zip-Zap

Explico em Libras: - precisa estar atento e fazer rápido, quem vacilar perde e senta, aguarda a rodada terminar pra voltar e...

Mas eles não entendiam. Bruno me mostrou o sinal de 'morrer'. Logo a aluna Karina entendeu... Sim, fazia mais sentido pra eles num jogo esse sinal, morrer como sinônimo de perder.

Iniciamos os passos dos jogos, literalmente 'caminhando' um "passo que segue o outro num movimento contínuo" (Barros e Kastrup, 2009, p.59), num início um pouco errante, meio vacilante...

Mas, aos poucos o ritmo foi se compassando, risos se ouvindo, corpos se movimentando, se soltando, olhos se mirando, toques se fazendo, relações se produzindo em equipes que precisam trabalhar juntas... fisicamente juntas.

Olha que tenho escutado algumas vezes Caio falando: - Ele é sujo! Quando perguntei o porquê de ele não poder sentar do lado de Augusto em uma das oficinas. Pouco adiantou falar e reprimir dizendo que não poderia dizer isso, seja nesse dia ou em outros momentos...

Hoje os vi abraçados... E mais de uma vez...

(Microrrelatos de Pesquisa, 12 de setembro de 2017.

Um relato nem tão micro assim)

³⁵ Bruno, filho de meu colega na rede de Niterói e de Mestrado, Robson Souza, já citado anteriormente. Bruno é um ex-aluno surdo, da primeira turma bilíngue a se formar na E.M. Paulo Freire, e atuava como estagiário nas classe bilíngues da escola à época desta pesquisa.

³⁶ Uma técnica de teatro sem som. Uma representação exclusivamente feita através de gestos, expressões faciais e movimentos.

³⁷ Aqui os nomes dos estudantes surdos aos poucos vão ganhando outros contornos... nessa composição escolho utilizar nomes fictícios para cada um deles, nomes que representem para mim sentidos.



Fotografia 1: Sujeira



Nesse dia vivemos nosso 5º encontro no movimento de oficinas. Nas Oficinas, estamos inteiros com nossos corpos no movimento de produzir nossas histórias, os cenários, os personagens, os figurinos, os ensaios, as cenas, a produção das fotos... nossas animações. Mas enfrentávamos algumas dificuldades: os corpos deles se mostravam ainda reticentes a participar, ao mover, ao toque. Enfrentávamos também alguns desafios nas relações entre eles. Esses desafios produziam conflitos em sala, nas oficinas, no pátio, ao mesmo tempo produziam oportunidades para pensar sobre essas relações.

Augusto, um menino surdo, alto, expansivo em seus movimentos, muito alegre e que adora conversar e estar com seus colegas, um menino também diagnosticado com deficiência mental leve. Alguns de seus colegas surdos, em diferentes momentos, o rejeitam e excluem. O diagnóstico de deficiência mental parece, por vezes, estar fortemente presente nas relações.

Além do trabalho de expressão corporal fazer parte do processos das oficinas, era

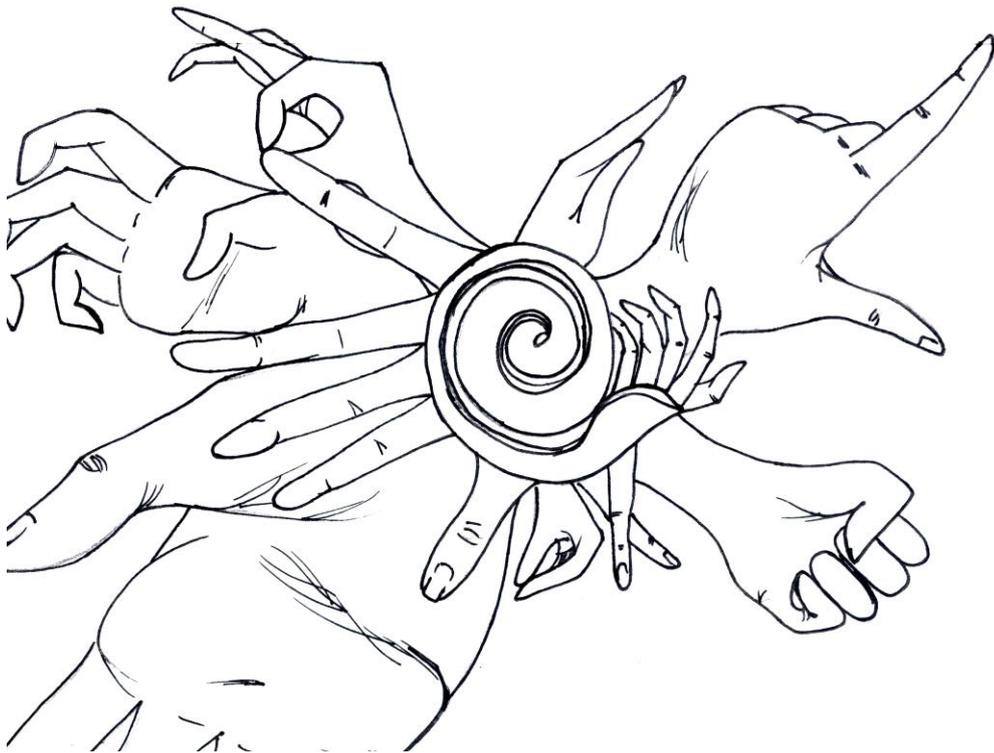
necessário atritar as relações, criando momentos para trocas, toques, cheiros abraços risos, conflitos e problematizações... assim nascem os momentos de jogos corporais... Ao longo desse processo, encontro-me ao mesmo tempo fazendo, conduzindo as atividades e registrando com imagens, algumas vezes consigo a ajuda de alguém para fotografar, outras vezes eu mesma registro, ou não. Conseguimos alguns registros importantes e na semana seguinte mostramos a eles as fotos repletas de toques, risos e abraços. Nesses momentos de oficinas com o corpo, os gestos de afeto se mostram mais presentes que os conflitos narrados por aqueles que habitam a escola.

Seus olhos miram a tela atentos, observam as fotos, os próprios gestos e risos... nosso momento de refletir.



Pensar em formas de ensinar que tenham mais a ver com as formas de aprender de um estudante surdo, com sua experiência visual, não é uma tarefa fácil, e isso, com propostas produzidas processualmente, tomando formas outras. Essa reflexão é proposta nesta pesquisa-escrita: tensionar a educação de surdos frente ao padrão ouvinte, através da criação de propostas pedagógicas visuoespaciais, pensadas aqui através da tessitura de oficinas experimentais. Pensando a educação visual de surdos, não como uma adaptação de currículo, mas como a possibilidade de um currículo outro, que tem base numa experiência outra, a experiência visual. “A surdez (...) necessita de uma proposta pedagógica nova, pensada para suas singularidades linguísticas e culturais. Os surdos não querem adaptações, não querem ser representados como simulacros de ouvintes” (LEBEDEFF, 2017b, p. 248).

Educação visual não é apenas espalhar imagens pela sala de aula, mas pensar o fazer pedagógico no uso das mesmas, na produção e uso intencional destas. Para além de ilustrações, as imagens carregam sentidos, são textos que comunicam algo (MACHADO, 2001). Enquanto texto, a imagem possui potencial simbólico e de produção de sentidos, necessários e importantes na educação de surdos.



Desenhografia 3: Estudo sobre mãos em movimento

O surdo se produz como alguém que tem na visualidade uma potente forma de expressão e relação com o que o cerca, sua experiência singular:

Experiência Visual significa a utilização da visão (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. (PERLIN e MIRANDA, 2003, apud STROBEL, 2016, p.45)

Converso com Karin Strobel (2016) pensando a **experiência visual** do surdo como aquilo que o singulariza, como um artefato cultural dos surdos. Conforme afirma a autora, a experiência visual é o primeiro artefato cultural dos surdos, seu modo de perceber o mundo que influi diretamente na construção de suas subjetividades.

É a partir dessa perspectiva que se faz importante defender, no campo da Educação, que o caminho de aprendizagem do aluno surdo é especialmente marcado pelo visual e espacial. É, sobretudo, através da visão que o mundo se revela a grande parte das pessoas surdas. O que nos faz pensar na urgente necessidade de mudanças em relação às práticas de ensino voltadas à educação de surdos. Buscando a produção de práticas educativas que estejam sensíveis à singularidade dos processos de produção da língua e as propostas pedagógicas necessárias às pessoas surdas no âmbito escolar, em busca da produção do que

defendemos aqui nessa pesquisa-escrita, inspirados em Campello (2007), de uma **Pedagogia Visual**.

A experiência surda – entre outras possibilidades – é especialmente visual, traduzindo-se de forma visual. "Os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva." (PERLIN, 1998, apud QUADROS, 2003). Como sujeitos visuais, os surdos produzem seus artefatos a partir da visualidade e a imagem é elemento constituinte desses artefatos.

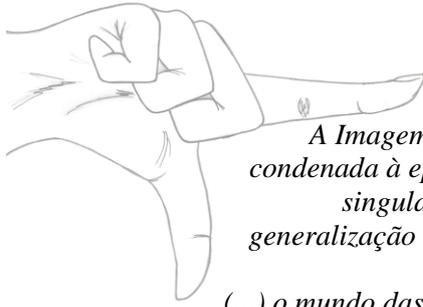
Strobel (2016) discute em sua pesquisa sobre os artefatos culturais dos surdos. Artefatos muito permeados pela imagem, pela visualidade. São eles: experiência visual (o primeiro dos artefatos); língua de sinais; família, literatura surda; vida social e esportiva; artes visuais; política; e materiais diversos.

Podemos entender artefatos culturais como manifestações visíveis da cultura dos povos, produtos da ação transformadora do homem. Para além de ferramentas, incluem as formas de ver e sentir no mundo, tradições, valores, língua...

O conceito de artefatos não se refere apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo. Traço comum em todos os seres humanos seria o fato de que somos todos artefatos culturais e, assim, os artefatos ilustram uma cultura (STROBEL, 2016, p.43, 44).

Como primeiro artefato cultural do povo surdo, a experiência visual compõe de forma relevante a experiência da surdez. É a partir da visão que os surdos, em especial, relacionam-se com o outro e com o mundo. A visualidade se torna para eles fundamental na construção de sentidos e formação de conceitos, atravessando os surdos em muitos aspectos, incluindo sua linguagem e comunicação. Neste sentido, a língua de sinais é um dos artefatos mais importantes, uma forma de comunicação sem referência sonora, que reverbera a experiência visual dos surdos permitindo sua relação com o mundo, com os outros. Produção e compartilhamento de conhecimentos e ideias de forma plena em sentido. (QUADROS, 2003; STROBEL, 2016).

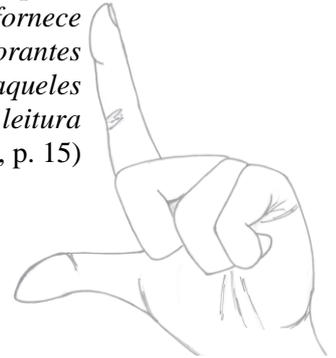




A Imagem (pobre dela!), ao contrário [da palavra], permanece condenada à epiderme das coisas: ela sempre é a representação das singularidades e nunca pode atingir os níveis de abstração e generalização alcançados pela palavra escrita. (MACHADO, 2001, p.12)

(...) o mundo das imagens e dos espectadores das imagens é o domínio dos 'sem palavra' e, portanto, dos 'sem razão' (Mattos, 1999, apud MACHADO, 2001, p.13)

Aquilo que a escrita fornece às pessoas que lêem, a pintura fornece aos analfabetos (idiotis) que a contemplam, pois esses ignorantes podem ver aquilo que devem imitar; as pinturas são a leitura daqueles que não conhecem as letras, portanto elas ocupam o papel da leitura (BENSANÇON, 1994, apud MACHADO, 2001, p. 15)



Arlindo Machado, em seu texto "O Quarto Iconoclasmo" (2001), faz uma análise de como a imagem foi vista ao longo da história e nos tempos mais atuais. Discorre sobre as interdições sofridas pela imagem ao longo do tempo, desde o que nomeou como o Primeiro 'Iconoclasmo' no mundo antigo, passando pelo império Bizantino (730d.C.), as interdições advindas após a Reforma Protestante, até o 'Quarto Iconoclasmo' em nossos tempos a partir de um saudoso neoplatonismo. O que esses movimentos têm em comum? A ideia de certa superioridade e transcendência da palavra (em especial a palavra escrita) sobre a imagem, entendida, platonicamente como mera imitação de superfície, um simulacro dispensável. Ou ainda, num mundo extremamente televisionado, da estética, 'da propaganda televisiva', como uma ameaça à escrita, erradicando o gosto pela leitura, um suposto prenúncio de um novo analfabetismo e morte da palavra.

Arlindo Machado nos ajuda a refletir o quanto nossa sociedade (com surdos e não surdos) vive e experimenta cada vez mais a difusão de imagens e o papel das tecnologias para esse crescimento. Nossa sociedade, hoje, aprende “não apenas a conviver com as imagens, mas também a pensar com as imagens e a construir com elas uma civilização complexa e instigante” (MACHADO, 2001, p. 32). Podemos pensar em uma "linguagem da imagem" (idem), que expressa realidades, que comunica, ensina, conversa, não apenas ilustra e exemplifica.

A imagem é um objeto de estudo e de pesquisa e que, de acordo com o pensamento imagético, podemos produzir conhecimentos, bem como formas de apropriação da cultura/conhecimento que nos permitam usufruir do mundo das imagens e não sucumbir ao bombardeio de imagens ao qual estamos expostos. (CAMPELLO,

2007, 130)

As imagens representam, hoje, poderosos artefatos no campo da educação. Embora a realidade de nossas escolas, muitas vezes, mostre o quão distantes estamos no uso pedagógico dessas, ora por resistências de uma educação tradicional pensada a partir da oralidade e da escrita, ora por falta de recursos e suportes para o trabalho com imagens nas escolas, mesmo os recursos de baixa tecnologia. (ASSMANN, 2000a, 2001)

Socialmente, estamos frente a uma mudança de paradigma, o paradigma da visualidade, mas a escola que temos produzido hoje ainda carece de pensar mais nessa mudança

hay mucho para pensar acerca de la relación entre pedagogía e imagen. Es cierto que ese cruzamiento, esa intersección es inexorable; pero también es verdad que aún hay que pensar mucho acerca de si estamos frente a un viraje visual, así como en los umbrales del siglo pasado estábamos frente a un viraje lingüístico. Digo esto porque hoy estamos frente a sujetos atravesados fundamentalmente por la imagen y no por la palabra, lo que crea, entre otras cosas, una encrucijada educativa.³⁸ (SKLIAR, 2009, não paginado)

Ana Regina Campello problematiza a pouca utilização e produção, nas escolas, dos recursos imagéticos e a produção de um caminho metodológico tradicionalmente pensado para um público ouvinte. Problematiza “a ausência da didática e o questionamento dos problemas da educação com pessoas surdas, especialmente no âmbito escolar no que se refere ao uso da imagem visual” (CAMPELLO, 2007, p.128). Defendendo que

É necessário refletir sobre os tópicos mencionados em relação à construção de uma pedagogia visual, campo desconhecido pela maioria, levando em consideração a realidade do ensino, principalmente quanto à aquisição da linguagem e dos recursos didáticos do ensino às pessoas surdas no âmbito escolar. Este problema se apresenta de forma clara, objetiva, ressaltando a ausência da didática e o questionamento dos problemas da educação com pessoas surdas, especialmente no âmbito escolar no que se refere ao uso da imagem visual. (CAMPELLO, 2007, p.128)

Sendo o caminho de aprendizagem do aluno surdo, em especial, visual e espacial, problematizamos a educação de surdos frente ao padrão ouvinte, entendendo ser necessário pensar na produção de práticas que estejam em consonância com essa forma de aprender que se afirma na experiência visual. Pensando o currículo voltado para a educação de surdos, seja em classes bilíngues, em escolas inclusivas ou em escolas de surdos. “Há uma urgente necessidade de repensar a visualidade e descentrar das categorizações linguísticas e também da visão fonocêntrica”. (CAMPELLO, 2008, p. 209)

³⁸ Nota de tradução da autora: Há muito o que pensar acerca da relação entre pedagogia e imagem. É verdade que esse cruzamento, essa interseção é inexorável; mas também é verdade que ainda temos que pensar muito se estamos diante de uma “virada visual”, assim como no limiar do século passado estávamos diante de uma virada linguística. Digo isso porque hoje estamos diante de sujeitos atravessados fundamentalmente pela imagem e não pela palavra, o que cria, entre outras coisas, um desafio educacional.

Campello discute os aspectos da visualidade na educação de surdos com vistas à produção de uma pedagogia visual, e esclarece

As técnicas, recursos e perspectivas utilizados na pedagogia visual, estão relacionados com o uso da “visão”, em vez da “audição”, sendo que a imagem na “apreensão do estímulo visual” e perspectiva emergem de acordo com forças bidimensionais e tridimensionais. Esses processos exigem uma nova forma de pensar o nível perceptivo e o processamento visual daquilo que rodeia o sujeito Surdo e qual seu olhar sobre o mundo no processo de ensinar e aprender. (CAMPELLO, 2008, p. 209)

Nesse sentido, inspirados em Campello (2007, 2008), tencionamos pensar a produção de uma pedagogia voltada para a educação de surdos através da Pedagogia Visual. Repensar o currículo a partir da visualidade está para além de simples adaptações do currículo e programas existentes. É, neste sentido, que nessa pesquisa trago como proposta pedagógica a produção de uma pesquisa-intervenção através da produção de oficinas experimentais nas quais possamos pensar o processo formativo de estudantes surdos, sua educação visual, através de técnicas de ensino visuoespaciais na produção de oficinas experimentais de animação.

Junto com Campello penso e problematizo na educação visual dos surdos

a organização de uma pedagogia visual que contemple a elaboração do currículo, didática, disciplina, estratégia, contação de história ou estória, jogos educativos, desenvolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da linguagem de SignWriting (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as “experiências visuais”. (CAMPELLO, 2007, p.129)

Pensar em uma pedagogia com base visual é pensar em uma pedagogia que afirme não somente os alunos surdos, mas também as práticas educativas desenvolvidas com alunos não surdos, que pode ser potente não apenas para surdos, mas também para ouvintes. Pensar o uso de imagens dentro dessa perspectiva, na concepção de Campello, “ajudará a propor uma educação que não só beneficie o indivíduo surdo, mas que garanta a participação de todos: professores, docentes, pesquisadores, alunos, ou seja, a escola em sua totalidade” (CAMPELLO, 2007, p. 113).

Campello, em diferentes momentos, em seus textos e palestras, enfaticamente, tem o cuidado de ressaltar que repensar as práticas educacionais a partir da visualidade não consiste apenas em inserir imagens nas salas de aula. A simples presença das imagens em sala de aula ou de aparelhos suportes, como cartazes, TVs, computadores e data shows, não garante a educação visual. O que se produz como uma educação da visualidade é o uso que se faz com essas imagens e esses recursos.

É pensar também nas representações visuais para além da utilização de imagens existentes, produzindo intencionalmente imagens no contexto sócio-histórico-cultural como intervenção educativa (SANTAELLA, 2012).

Lembro aqui, mais uma vez, Machado, em seu belíssimo texto “O quarto Iconoclasmo” (2001) ao falar sobre as imagens:

(...) a imagem é uma forma de construção do pensamento tão sofisticada que sem ela provavelmente não teria sido possível o desenvolvimento de ciências como a biologia, a geografia, a geometria, a astronomia e a medicina. (p.23) O erro maior seria tomá-las por meros auxiliares didáticos ou ilustrações cômodas, pois, ao contrário, elas constituem um instrumento heurístico privilegiado: não um embelezamento, uma simplificação ou ainda um recurso pedagógico de difusão facilitada, mas uma verdadeira reescritura, capaz, ela própria, de transformar o universo e de reinventá-lo (DAGOINET, 1973, apud MACHADO, 2001, p. 25)



3.3. CONtorNos... A aposta nas classes bilíngues na Escola Municipal Paulo Freire: a proposta conversada entre quem a habita.

- Comigo traduzindo, eles vão muito bem.
 A FME mandou. Acabou de chegar. De paraquedas, sem avisos:
 A prova da Maratona de Matemática, primeira fase.
 Eles conhecem a matéria. Boa parte da prova é de geometria, olha quantas imagens! Mas a dificuldade deles são os enunciados que estão em português.
 -Entendo... vamos ter que mudar a programação de hoje, certo? E eles estão conseguindo fazer?
 - Sim, veja! Estou traduzindo pra Libras e eles estão fazendo.
 Traduzindo eles conseguem! Em Libras eles conseguem!
 Aposto que vão até passar para as outras fases.

... (E assim foi...

E vão seguindo... alguns já chegaram até na 3^a fase das provas.)

(Microrrelato de Pesquisa, setembro de 2017.
 Conversa entre a professora bilíngue Wandrêia e eu)



Entro na escola Paulo Freire pelo meio. Em meio a um projeto de educação de surdos em transcurso. Chego com um desejo de pesquisa, com a sugestão de produção de oficinas de animação como proposta para a educação visual de surdos. Mas há um projeto em transcurso... Que projeto é esse? Que escola é essa? Qual seu contexto? Sua história? Como posso de algum modo produzir algo que seja relevante para a educação que é tecida nesse espaço? De que modo posso contribuir nas reflexões sobre a educação dos estudantes surdos dessa escola? O que se pensa nesse espaço sobre a educação dos surdos que ali estudam?

O município de Niterói compõe um sistema de ensino que organiza a educação dos surdos em uma perspectiva inclusiva com um programa de educação bilíngue-bicultural:

O Programa de Educação Bilíngue/Bicultural para surdos na Rede Municipal de Niterói está focado em uma pedagogia inclusiva que atenda às demandas linguísticas e culturais dos alunos surdos. (MEIRELES e COSTA, 2011, não paginado)

Organizando classes bilíngues do 1º ao 5º ano – ambiente onde componho essa pesquisa – e inclusão dos alunos surdos em classes regulares na Educação Infantil e no 2º

Segmento do Ensino Fundamental.

Assim, aqui, na terceira parte desse capítulo, conversaremos mais com/sobre a E.M. Paulo Freire. Buscaremos, antes, ampliar um pouco o olhar para compreender o conceito de educação bilíngue-bicultural no contexto maior, nacional, articulando posteriormente com a proposta do município de Niterói e o projeto que é tecido dentro da escola a partir das narrativas de alguns de seus sujeitos. Para tanto, iniciamos tratando dessas questões em uma perspectiva histórica.



3.3.1. Educação Bilíngue-Bicultural

A trajetória brasileira na educação bilíngue é recente, um percurso ainda em andamento com contornos que vão se produzindo nas práticas que vão sendo tecidas. Essa trajetória representa, hoje, uma realidade conflitiva (SKLIAR, 1999a), com diferentes concepções em disputa. Não é possível definir bilinguismo de uma forma única e estanque. As formas de pensar e fazer bilinguismo na escola estão para além de questões metodológicas, são escolhas influenciadas por questões sociais, políticas, filosóficas e ideológicas dos grupos envolvidos. Os surdos, além de bilíngues, vivem uma realidade bicultural, suas experiências são múltiplas e multifacetadas, são uma minoria cultural em meio a uma cultura predominantemente ouvinte. As práticas educativas, hoje, além de bilíngues necessitam ser também biculturais (SKLIAR, 1999a; QUADROS, 1997, 2005).

As propostas de educação de surdos, em especial, no Brasil, passaram, ao longo do tempo, por diferentes momentos antes das discussões nas quais nos encontramos hoje sobre projetos de educação bilíngue-bicultural. Desta forma, nesta parte do texto, conversarei em especial com Rocine Quadros e Carlos Skliar para entender melhor essa trajetória.

Quadros (1997) identifica três fases principais nas propostas de educação de surdos presentes no país ao longo de nossa história. Fases que não são lineares e subsequentes, ainda se mantêm ativas em maior ou menor proporção e que ainda estão em conflito e debate. Essas fases representam linhas de força com diferentes concepções sobre surdez e educação de surdos.

A primeira fase representa as propostas de educação oralista. Na concepção oralista, o surdo é visto através de uma visão clínico-medicalizante que busca tratar os surdos e torná-los ouvintes. O oralismo considera o surdo como uma pessoa deficiente e se fundamenta na perspectiva de normalização, cura e recuperação dos surdos. Concentrando-se, em especial, no ensino e treino da língua oral e não permitindo a aprendizagem e uso da língua de sinais pelo surdo em sala de aula, família ou qualquer outro espaço. Uma ideologia que possuía (possui) métodos precisos e que contou (conta) com sistematização e apoio da medicina, da sociedade, dos familiares das pessoas surdas, incluindo de surdos que representam os grandes avanços e sucessos do desenvolvimento médico e tecnológico, os surdos falantes e os que ouvem – a figura do surdo ciborguizado. O oralismo como ideologia dominante está para além da “instituição escolar e implica todo um contínuo de senso comum, de estereótipos e de imaginários sociais difundidos em vários níveis das sociedades” (SKLIAR, 1998, p. 46).

O Oralismo vem sendo produzido como uma ideologia dominante na educação de surdos desde o século XIX. O Congresso de Milão de 1880 consagrou oficialmente a ideologia oralista, propondo o fim da gestualidade e o empreendimento das práticas e técnicas de ensino oral. Embora o Congresso de Milão seja conclamado como o início e surgimento dessa ideologia, na verdade constituiu apenas sua oficialização. A oficialização de um pensamento e um conjunto de práticas já em desenvolvimento em muitos lugares do mundo, apenas, a partir de então, com ainda mais força e legitimidade. (SKLIAR, 1998)

As práticas oralistas implicam relações de poder colonialistas, dominantes e ouvintistas, têm o ouvinte como referência de normalidade e fazem do um surdo subalterno. Representam a imposição social de uma maioria ouvinte sobre uma minoria surda. Desconsideram as questões culturais, identitárias e linguísticas dos surdos. O que tem acarretado consequências graves na esfera social, defasagens escolares, dificuldades para competir no mercado de trabalho, dificuldades na comunicação tanto com os ouvintes quanto com os surdos (QUADROS, 1997).

Uma segunda fase nas propostas educativas mais expressivas em nosso país é o bimodalismo. Diante dos fracassos escolares da proposta oralista, que nega o uso da língua natural dos surdos, surge o bimodalismo como uma proposta que busca o desenvolvimento da linguagem das crianças surdas. Uma proposta que permite o uso da língua de sinais, porém, principalmente enquanto estratégia para o ensino da língua oral. Criando um sistema artificial que combina sinais com o ensino de português simultaneamente, conhecido como português sinalizado. Utiliza sinais em Libras, mas com a intenção de manter a estrutura da língua portuguesa.

Um sistema muito criticado pois não representa nem uma língua nem outra, não empenha o uso completo de nenhuma das duas línguas. Ao utilizar sinais para ensinar português, os surdos não aprendem plenamente a língua natural deles em sua estrutura e modalidade, bem como não aprendem português, pois não é possível traduzir palavra por palavra em sinais, nem o contrário. São línguas com modalidades e estruturas completamente diferentes, sendo impossível preservar a estrutura de ambas as línguas ao mesmo tempo (QUADROS, 1997). Um sistema artificial que, em sua base, continua tendo como alvo e ideal o ouvinte tido como normal, pois o objetivo do uso de sinais não é o aprendizado dessa língua e a comunicação nessa modalidade em si, mas o aprendizado da língua oral. Um sistema que “desconsidera a língua de sinais e sua riqueza estrutural e acaba por desestruturar também o português” (idem, p. 26)

Muitos confundem bimodalismo com Comunicação Total, embora a proposta bimodal

também se relacione com a filosofia da Comunicação Total. No entanto, bimodalismo é uma proposta específica, enquanto a Comunicação Total é defendida por seus partidários como uma filosofia. Originalmente a filosofia da Comunicação Total considera ambas as línguas, sinalizadas e orais como sistemas autônomos, idiomas completos com a mesma importância e relevância social.

A Comunicação Total surge no final da década de 1960 e privilegia a comunicação, qualquer forma de comunicação. O objetivo é desenvolver a capacidade de comunicação dos surdos independentemente da língua, utilizando libras, sinais caseiros, línguas orais, escrita... A Comunicação Total surge como uma crítica ao oralismo, descentralizando a questão do ensino apenas da fala para a valorização também dos sinais. No entanto, essa proposta é alvo de muitas críticas igualmente, pois, ao utilizar qualquer tipo de comunicação sem critérios entre uma língua e outra, “desordenou e desvalorizou a hierarquia e a sequência das aquisições e aprendizagens linguísticas e, portanto, cognitivas e culturais” (SKLIAR, 1998, p. 53). A grande questão era (e ainda é) a dificuldade do desenvolvimento de uma língua natural pelos surdos e não simplesmente o desenvolvimento de qualquer tipo de comunicação (SKLIAR, 1998).

A terceira fase apontada por Quadros, na qual nos encontramos em produção hoje, é a proposta do Bilinguismo. Uma proposta de ensino que busca no espaço escolar proporcionar acesso às duas línguas: a Língua de sinais como primeira língua (L1) e língua de instrução e a Língua Portuguesa (L2)³⁹ na modalidade escrita como segunda língua. Quadros aponta para duas formas de bilinguismo existentes. Primeiro, um bilinguismo onde o ensino da língua portuguesa se dá de forma concomitante ao ensino de Libras, em que a aprendizagem da língua de sinais e da língua oral ocorrem de forma paralela. E uma segunda forma, em que o ensino da língua portuguesa é feito somente após a aquisição da primeira língua nas modalidades de leitura e escrita, já que a experiência dos surdos é visual, ou ainda, incluindo o ensino oral, mas em momento fora do horário escolar.

As formas que o Bilinguismo tem tomado no Brasil ainda estão em produção, existem diferentes concepções e práticas não neutras que vão para além da escola e integram as relações de saber e poder da sociedade nas quais disputam concepções ouvintistas e grupos de surdos que lutam para terem sua diferença reconhecida. A produção de um projeto bilíngue-bicultural é uma escolha política, filosófica e ideológica. Ser bilíngue é mais do que a capacidade de uma pessoa

³⁹ Dentro de uma concepção sócio-antropológica da surdez vista enquanto uma diferença os surdos se relacionam com a língua de sinais como sua língua natural, materna, por isso sua primeira língua (L1). E com a língua portuguesa, na modalidade escrita, como sua segunda língua (L2).

aprender duas línguas. Ser bilíngue está relacionado a uma concepção político-pedagógica, “à ideia de educação bilíngue, ao direito dos sujeitos que possuem uma língua minoritária de serem educados nessa língua.” (SKLIAR, 1998, p. 54). Representa um desafio de respeitar a autonomia das línguas de sinais e reconhecer seu papel constituinte das subjetividades dos surdos.

Nesse mesmo texto, Skliar (1998) destaca que a educação bilíngue é ao mesmo tempo um ponto de partida e um ponto de chegada para os surdos, e um reflexo coerente, talvez o primeiro da história a reconhecer e valorizar a situação sociolinguística dos surdos. Destaca ainda a necessidade psicolinguística e social dos surdos, citando um trecho da declaração da UNESCO de 1954:

É um axioma afirmar que a língua materna — língua natural — constitui a forma ideal para ensinar uma criança. Obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua, mais do que assegurar a unidade nacional, contribui para que esse grupo, vítima de uma proibição, se segregue cada vez mais da vida nacional. (apud SKLIAR, 1998, p. 54)

A Língua de sinais é essa língua materna/natural dos surdos, faz parte da diferença surda. No entanto, a maioria dos surdos nascidos no Brasil tem acesso a essa língua tardiamente. Cerca de 95% dos surdos nascem em famílias ouvintes falantes de português que desconhecem a língua de sinais (SKLIAR 1998, 1999a; QUADROS, 2005; STROBEL, 2016; RIBEIRO e SILVA, 2015; CAMPELLO, 2008). Essas crianças vão para a escola e, em muitos desses espaços, continuam distantes de sua língua. A escola, em muitas situações, pouco proporciona o contato da criança surda com pares surdos (QUADROS, 2005; STROBEL, 2016), em especial, com o adulto surdo para uma identificação positiva desta com o referencial surdo e não apenas o ouvinte – um modelo que não é o seu e que não pode alcançar.

a criança [no contato com modelos surdos adultos] não apenas terá assegurada a aquisição e desenvolvimento de linguagem, como [também] a integração de uma autoconceito positivo. Ela terá a possibilidade de integridade, não como a de falta ou de deficiência [...] podendo se perceber como capaz e passível de vir a ser. Ela não terá que ir atrás de uma identidade que ela nunca consegue alcançar: a do ouvinte. (HARRISON, 1997, apud STROBEL, 2016, p.54)

É o encontro surdo-surdo que proporciona a produção de suas subjetividades e seus modos de ser surdo fundados na diferença e alteridade surda: “a transição da identidade ocorre no encontro com o semelhante, em que se organizam novos ambientes discursivos” (SKLIAR, 1999a, p. 11). A escola tem papel importante nesse processo, ao proporcionar o encontro surdo-surdo. Encontro este que a maioria dos surdos, filhos de ouvintes, não tem ou vai buscar mais tarde, já na adolescência e vida adulta, em um momento da vida em que os

prejuízos em sua linguagem podem ser irreversíveis.



Essa semana é o aniversário de Laura, a professora Wandréia marcou com eles uma ida ao cinema no feriado...

Interessante fazer encontros fora do ambiente escolar com pares surdos, eles são adolescentes, gostam de sair, e, alguns, já começam a gozar de certa autonomia pra ir a alguns lugares. Nos momentos de intervalo, observo como eles gostam de andar e se relacionar com os surdos 'mais velhos', das turmas maiores, parecem admirá-los...

No pátio, sento com alguns pra conversar e durante a conversa faço algumas perguntas...

- Alguém na família de vocês é surdo também?
- Não.

...Todos os alunos surdos do 5º ano bilíngue são filhos de pais ouvintes...

- Hum... então tem algum lugar que vocês saem e encontraram seus amigos surdos?
Alguns estranham essa pergunta.

Continuo...

- Conhecem outros surdos fora da escola?
- Não.

- Vocês têm muitos amigos surdos aqui na escola?

-Sim... Tem a Laís, a Vanessa, o Paulo, que são nossos amigos...
Alguém de vocês sai pra passear com os colegas surdos da escola?

- Não.

-Então onde vocês encontram esses colegas?

- Na escola.

-Só na escola?

- Sim. Respondem...

Luma virando os olhos... (é algo óbvio) Dá de ombros, vira as costas e sai andando.

(Microrrelato de Pesquisa, maio de 2017)



No encontro com pares surdos, a aquisição da linguagem e do pensamento para os surdos através da língua de sinais se dá de modo natural (em consonância com a experiência visual dos surdos) e com produção de sentidos positivos para esses.

Além disso, conforme destaca Quadros (2005), o domínio da língua nativa é fundamental para a constituição da linguagem, de pensamento de mundo, do potencial de comunicação. E é a língua materna, ela mesma, essencial para que o processo de aquisição da

L2 se concretize.

Possibilitar a aquisição da linguagem das crianças surdas implicará um desenvolvimento mais consistente do seu processo escolar. Segundo Cummins (2003), crianças que vão para a escola com uma língua consolidada, terão possibilidades de desenvolver habilidades de leitura e escrita com muito mais consistência. Assim, crianças surdas precisam ter acesso à língua de sinais com sinalizantes fluentes desta língua muito cedo. (QUADROS, 2005, p.04)

Quadros (2005, 1997) aponta ainda para o currículo escolar bilíngue-bicultural, que precisa se estruturar para além das questões de língua apenas, incluindo questões políticas sociais e culturais: “Um currículo organizado em uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileira. É a proposição da inversão, assim está-se reconhecendo a diferença.” (idem, 2005, p.). Nesse sentido, o currículo escolar bilíngue-bicultural precisa incluir os conteúdos das escolas comuns (não de forma acrítica, diante de todas as dificuldades e problemas identificados hoje na educação brasileira). A escola bilíngue necessita ser especial para os surdos e ao mesmo tempo regular no ensino. Os conteúdos precisam ser trabalhados na língua dos surdos, em Libras, e a língua portuguesa trabalhada como uma língua estrangeira em momentos específicos. A língua de instrução precisa ser a Língua de Sinais.

A discussão que trazemos nessa pesquisa-escrita tem a ver com essas questões apontadas por Quadros. Tem a ver com o currículo bicultural e bilíngue, através da proposta que aqui arriscamos compassar, de produção de oficinas experimentais. Somos atraídos pela perspectiva bilíngue-bicultural por compreender a educação de surdos, em especial, aqui, o currículo bilíngue, como uma proposta produzida para os surdos, não simplesmente adaptada, que está em consonância com as questões sociolinguísticas desse grupo, organizada em uma perspectiva visuo-espacial, em diálogo com as novas tecnologias, reconhecendo a diferença surda. Garantindo acesso aos conteúdos através da Língua de sinais e na modalidade visuo-espacial que lhes é pertinente.

3.3.2. Projeto Bilíngue no município de Niterói

Fazemos aqui uma breve exposição do programa bilíngue no município de Niterói hoje. Como poderá ser percebido a seguir, a história da Escola Municipal Paulo Freire se confunde com a história da educação de surdos em Niterói. Sendo assim, em seguida, quando falarmos da trajetória e da história da escola Paulo Freire, estaremos expondo também a própria trajetória do município em seu projeto de educação de surdos.

O município de Niterói possui uma proposta de educação de surdos inclusiva e bilíngue desde 2004. Compondo turmas bilíngues, chamadas de grupos bilíngues, nos anos iniciais, 1º Segmento do Ensino Fundamental e inclusão na Educação Infantil e no 2º Segmento do Ensino Fundamental. “O Programa de Bilinguismo na Rede de Niterói” (2017) compõe a versão atual do projeto que é desenvolvido na rede e visa

atender alunos com surdez em diferentes graus e perdas auditivas, garantindo-lhes acesso, métodos, recursos e organizações específicas para atender suas necessidades e permanência na escola inclusiva”. (Programa de Bilinguismo de na Rede de Niterói, 2017, p.02)

A proposta de Niterói, desde seu início, em 2004, comporta duas perspectivas: a organização de turmas bilíngues em classes só de estudantes surdos, com professor bilíngue, professor surdo e professor de apoio⁴⁰, quando necessário; e a inclusão dos alunos surdos em classes regulares na Educação Infantil e anos finais do Ensino Fundamental. Organizando grupos bilíngues, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e inclusão dos alunos surdos a partir do 6º ano até o 9º ano.

Na rede de Niterói os anos de escolaridade são organizados em ciclos, assim:

- 1º ao 3º ano corresponde ao 1º ciclo;
- 4º e 5º anos compõe o 2º ciclo;
- 6º e 7º anos compõe o 3º ciclo; e
- 8º e 9º anos compõe o 4º ciclo.
- A Educação Infantil compõe um bloco único de 6 anos, composto por grupos de referência de 0 a 5 anos e 11 meses.

⁴⁰ Segundo a Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói (CME nº 031/2015) o professor de apoio é “mais um professor para o grupo de referência e sua intervenção não caracteriza atendimento individual ou segregação.” O professor de apoio é um dos agentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2008)

Ainda não existe no município uma portaria específica de organização da educação de surdos e organização das classes bilíngues em Niterói. Sendo assim, as referências sobre modo de organização estão fragmentadas em diferentes documentos que tratam da organização do ensino na rede como um todo. A orientação filosófico-política que orienta a proposta da educação de surdos também é encontrada de forma fragmentada em diferentes documentos citados aqui neste texto.

As turmas bilíngues podem ser compostas por até 15 alunos surdos. Conforme a Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói (2015), as classes bilíngues são organizadas do seguinte modo:

Art. 36. As turmas bilíngues, de 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, terão um professor regente bilíngue e serão acompanhadas por professor de LIBRAS que terá a função de ensinar LIBRAS para alunos e profissionais da Unidade de Educação.

Art. 37. Os grupos de Referência de 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental que tiverem alunos surdos e surdocegos matriculados terão o acompanhamento de intérprete de Libras para oportunizar e facilitar a compreensão dos conteúdos e conhecimentos pedagógicos trabalhados dentro e fora de sala de aula. (CME nº 031/2015)

Segundo O Programa de Bilinguismo na Rede de Niterói (2017), o atendimento dos alunos surdos privilegia a concentração de alunos surdos em algumas escolas (são elas a E.M. Paulo Freire e a E.M. Júlia Cortines) “pela necessidade de se manter grupos de convivência, classes bilíngues, entre surdos para garantir a manutenção da língua e da cultura surda” (idem, ibidem). No entanto, as famílias têm a liberdade de escolher matricular seus filhos nas demais escolas da rede, escolhendo escolas mais próximas a sua residência, mesmo que não haja nelas classes bilíngues. Esses alunos são acompanhados de forma indireta pela Coordenação de Educação Especial e por um professor de apoio bilíngue ou intérprete diretamente em sala de aula.

O projeto inicial produzido em 2004 já corroborava alguns dos pontos citados no atual Programa e da Carta Regimento:

Incentivar o contato dos alunos Surdos com os ouvintes, porém não deixando de promover o contato dos mesmos com a comunidade Surda local, permitindo, deste modo, a construção da identidade Surda, o desenvolvimento linguístico em LIBRAS e a vivência da Cultura Surda;

Considerar que a LIBRAS favorece aos Surdos o seu acesso às informações e ao saber acumulado pelas gerações ouvintes e Surdas, configurando-se as últimas, como História Surda;

Propiciar a atuação diária do monitor Surdo junto aos professores ouvintes e alunos Surdos, com o intuito de referenciá-lo como modelo de identidade;

Recomendar o uso de tecnologia e recursos de apoio que atendam às necessidades Comunicativas (...)

(Projeto de Educação Bilíngue/Bicultural para surdos no Município de Niterói, 2004, apud Meireles, 2010)

O município de Niterói possui os Referenciais Curriculares (2010) que contêm a

matriz curricular que é referência para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. A base curricular é a mesma para as classes comuns e para as classes bilíngues, com duas diferenças: primeira, o conteúdo deve ser ministrado todo em Libras, a Libras é a língua de instrução nas classes bilíngues; segunda, o currículo para o ensino da Língua Portuguesa é diferente. É feito a partir do Método de Ensino do Português Escrito para Surdos (MEPES).

A fim de atender às singularidades linguísticas dos surdos, essas questões também já eram trazidas na versão inicial da proposta e se mantêm hoje:

Transmissão dos conteúdos programáticos por meio da LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa escrita, ministradas por professores ouvintes bilíngües;
 Monitoria e instrução de LIBRAS por pessoas Surdas no espaço escolar;
 (...)
 Desenvolvimento dos conteúdos programáticos efetuada por meio da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa escrita, ministradas por professores ouvintes bilíngües.
 (Projeto de Educação Bilíngue/Bicultural para surdos no Município de Niterói, 2004)

Os Referenciais curriculares, entre outras questões, tratam sobre questões curriculares que envolvem a diversidade, alunos com necessidades educativas especiais e atendimento educacional especializado. No entanto, abordam as classes bilíngues de modo breve. Afirma que a educação bilíngue consiste na aquisição de duas línguas com professores diferentes e em momentos diferentes, de acordo com a proposta da escola e com a aceitação da família, e que o ensino de português se dá, nas classes bilíngues, seguindo um método diferenciado, o MEPES.

Inspirado no método elaborado pelo saudoso professor Geraldo Cavalcanti⁴¹, foi elaborado para as classes bilíngues um método, o “Método de Ensino do Português Escrito para Surdos (MEPES) dividido em cinco etapas, uma para cada ano de escolaridade do 1º Segmento. Está também em desenvolvimento pela coordenação de Educação Especial da FME o MELS, Método de Ensino de Língua de Sinais (para alunos surdos e não surdos), com a confecção de materiais impressos e digitais.

⁴¹“O professor Geraldo M. M. Cavalcanti, professor do INES na década de 40 aos anos 60, foi organizador de um método oral de ensino do Português (M.N.G.D.D. – Método Natural Global Direto Dedutivo) que utiliza como recurso principal a escrita, e aconselhava, também, o uso da LIBRAS (chamada na ocasião de mímica), entre outros recursos.” (LEITE, 2005, p. 29). O professor Geraldo faleceu em 19/08/2002.

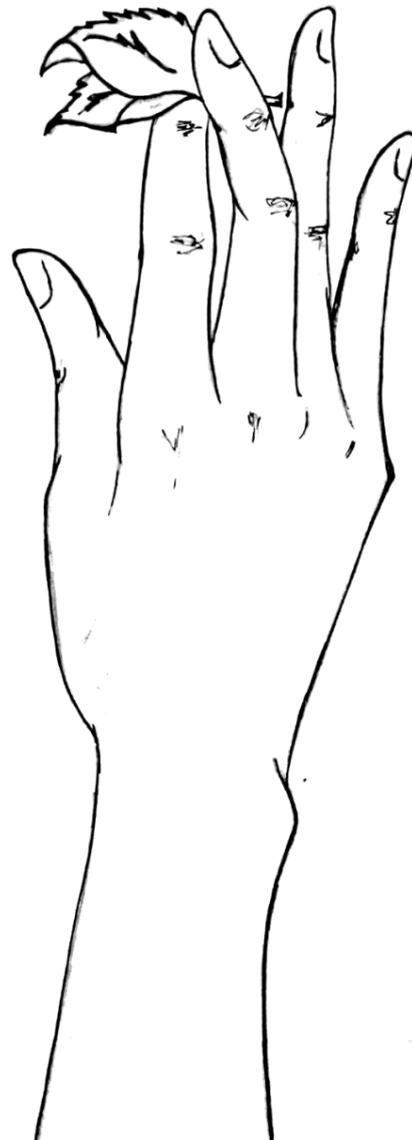
Entre os dedos

*Me foi dado um lugar para habitar
Sou dada a povoar lugares
Dada a cheirar, sentir... tocar
Pontas dos dedos... empoeiradas paredes*

*Entre a unha do indicador e a ponta do dedo médio
Vasculhando folhagens de um arvoredo
Preso fica uma amostra do verde séquito
Do lugar que se habita em seus enredos*

*Sou dada a habitar essas paredes rosas
A ouvir música, seus sons, cheirando
Encontrar gentes em agitadas prosas
Encontrar conversas encontrando*

*Um gesto,
Um toque,
Um resto,
Que sobre.*



Desenhografia 4: Folha

3.3.3. A Escola Municipal Paulo Freire...

Habitando a escola Paulo Freire se fazem encontros e, nos encontros, toques e afetos e palavras. Skliar (2011b) generosamente, nos textos em que me debruço, ajuda-me a pensar esses encontros...

Encontros com desconhecidos, com o outro.

É possível conversar com desconhecidos?

Em um movimento de, ainda que se tratando de um outro próximo, fazê-lo desconhecido, num compasso de estranhar para que se possa então conversar... Não o conhecer para dele se apropriar, dominar, sentir-se satisfeito e confortável com seu conhecimento... mas permiti-lo continuar desconhecido, permitir o conflito, a tensão, os afetos.

Conversar...

Não dominar o outro com o conhecimento e, assim, mantê-lo ainda como desconhecido, como outro, como um.

A conversa não se produz como harmonia de vozes e tons, concordâncias e solenidades, mas como uma tensão. Uma tensão constante entre formas de pensar e dizer, de pensar-se e de dizer-se com suas afirmativas, negativas, incompreensões, desentendimentos, fluidez e rupturas, sincronismos e anacronismos... Conversamos e, diante do outro, que é singular e que não ambicionamos torná-lo nós mesmos... alguém que é qualquer um, “não podemos fazer outra coisa senão seguir conversando” (SKLIAR, 2011b, p.29).

Assim, na escola Paulo Freire, na habitação desse território, encontro-me com desconhecidos em movimentos de conversas. No local da escola, conversas agendadas ou acontecidas de momento e oportunidade. Conversas que se compassam em paradas e movimentos. Muitas vezes, no momento em que converso sobre algo com alguém, uma criança chora, um sinal toca, alguém chama meu interlocutor, este levanta, pega um documento, entrega, voltamos a conversar, uma porta bate, alguém entra, senta e também entra na conversa, novas tensões se fazem e a conversação se produz... Escola, um lugar de movimento.

Nunca se sabe aonde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer... (LARROSA, 2003, p. 212)

Na tentativa de habitar a escola Paulo Freire, compreender sua trajetória na educação

de surdos, estudar sua história, pensei que poderia fazê-lo com livros e documentos, mas que também poderia fazê-lo com vozes e sinais. Neste lugar, habitam pessoas que são fontes vivas da história dessa escola, uma escola jovem, com apenas quinze anos. Meu movimento em 2017 e 2018, então, para me aproximar deste lugar que começo a habitar e que me afeta, foi o de ouvir essas vozes, permitir ser atravessada por elas, dar lugar à fala e registrar suas impressões. Tecemos conversas, não entrevistas formais e distantes, mas trocas.

Pela própria natureza do exercício, tenho escutado, ouço mais do que falo, mas como uma conversa, também estou presente, não apenas com perguntas pré-formuladas. A propósito, geralmente, ensaio o começo, a abordagem inicial, mas sem muitos acessórios e direcionamentos. Quero ouvir o que as pessoas desse lugar têm a dizer sobre sua história e suas experiências. Ouço muitas partes dessas experiências, às vezes, como numa boa conversa, desviamo-nos para algum outro lado, depois retornamos, nem sempre do mesmo jeito. Concordamos, discordamos, pergunto, recebo perguntas, a conversa se anima, acalma, flui e uma hora precisa se interromper ou, em uma escola em constante movimento, é interrompida,

o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações... e isso é o que a faz interessante [...] uma conversa não termina, simplesmente se interrompe... e muda para outra coisa. (LARROSA, 2003, p.212-213)

Nesta escrita-pesquisa, esses encontros e essas conversas ficarão registradas sob forma de microrrelatos, ou, ao menos, partes delas, pois são muitas e múltiplas as conversas e questões tratadas e não temos espaço aqui para tratar de todas. Mas, a partir desses encontros, arrisco dar às conversas uma composição outra, não as transcrevo literalmente, mas com elas componho uma outra escrita, em forma de narrativa. Dou a elas um formato que julgo caber melhor nesta escrita-pesquisa, compondo microrrelatos (alguns, não tão micros), dando fluidez às questões que pesquiso e uma forma outra às conversas compassadas. Em geral, coloco em cena como narrador aqueles que se doaram comigo nessas conversas. São os meus interlocutores que narram e são eles mesmos que apresentam a Escola Municipal Paulo Freire na narrativa de suas experiências. Então... Vamos lá!



Início de um projeto outro...

Sou Telma Regina, professora da EM Paulo Freire desde de 2010, comecei nas classes bilíngues de 1° e 2° ciclo, hoje atuo na sala de Recursos.

Particularmente levanto muito a bandeira da educação de surdos, de uma educação bilíngue para surdos... sou mãe de uma pessoa surda. Desde o início foi isso que me moveu a trabalhar com surdos. Eu queria descobrir o que estava nos ‘bastidores’ . No início, quando comecei a trabalhar com surdos, pensava em conhecer o que está por trás, como se produz a prática da educação de surdos em uma tentativa de ver o que eu poderia aproveitar para minha filha. Eu não pensava em trabalhar tanto tempo com os surdos. A bem da verdade, meu pensamento estava em refletir sobre o que eu poderia fazer para ajudar minha filha cada vez mais em seu crescimento.

Na época em que conheci a APADA⁴² eu já era professora. Cheguei à APADA através da sugestão do médico da minha filha. Fui até lá. Fiquei curiosa e, pouco depois, pedi que pudesse fazer um estágio. Com a saída de uma das professoras surgiu a oportunidade de integrar a equipe efetivamente. Entrei em fevereiro de 1992 e acabou que por lá eu fiquei durante 20 anos. Minha experiência na APADA foi fundamental na minha formação, cresci muito enquanto profissional e enquanto pessoa ali dentro. A partir do momento em que me vi como profissional, aí a luta não era mais apenas pela minha filha, mas também pelas outras crianças surdas que chegavam até mim.

No início do projeto de educação de surdos no município... embora ainda não fosse professora da rede de Niterói, pude participar desde o início do projeto das classes bilíngues na rede municipal de Niterói. Até o início dos anos 2000 o município não tinha nenhuma política de educação voltada os para surdos. Eu trabalhei durante vinte anos na APADA. Durante o que, nós, professores da associação, chamamos de época de ouro, pois tínhamos os alunos surdos até a 4^a série conosco.

Mas essa realidade mudou. Era assim até o fomento das políticas nacionais de inclusão, no início dos anos 2000 e a pressão nacional que esse movimento gerou sobre as instituições especializadas em todo país. A APADA é uma instituição filantrópica que nesse momento começou a passar por dificuldades financeiras sem os repasses do governo. Os convênios começaram a não ser mais renovados. Tendo ficado difícil manter a escola. Nós, professores, pais, colaboradores, fomos para as ruas, brigamos, fizemos várias manifestações e tentamos diferentes convênios.

Conseguimos um. Apenas com a prefeitura de Niterói no programa “Criança da Creche”⁴³, mas como o nome diz, o projeto era apenas para as creches, a partir de então poderíamos atender somente as crianças de zero a cinco anos e onze meses. Nesse momento, tínhamos uma professora da equipe que acabava de ingressar na rede de Niterói como concursada, a professora Rosana Prado. Na rede ela começou a problematizar e a ajudar a pensar a educação desses alunos surdos. Para onde

⁴²Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição (APADA-Niterói), uma instituição especializada que atua desde 1969 junto aos surdos, deficientes auditivos e seus familiares.

⁴³ Um projeto voltado para “entidades mantenedoras regularmente constituídas, sem fins lucrativos, que mantenham creches comunitárias no Município de Niterói e que estejam interessadas em firmar convênio com a FME para atendimento de crianças de zero a cinco anos e onze meses, na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica” (Edital Nº 005/2013 de chamamento público para o programa “Criança na Creche”).

nossas crianças surdas iriam depois de saírem da creche da APADA? Em 2003, 20 crianças se formaram na Ed Infantil da APADA e sem o Ensino Fundamental na própria unidade elas não tinham pra onde ir. Então a equipe administrativa da APADA, da qual a Rosana também fazia parte, procurou a FME e após discussões foi pensada, junto com a equipe de Educação Especial da FME, uma estratégia que pudesse viabilizar a saída das crianças da APADA direto para o Ensino Fundamental no município de Niterói. A partir desse movimento, foi criado o primeiro ‘Projeto de Educação Bilíngue/bicultural para alunos surdos no Município de Niterói’.

E é justamente nesse momento, em 2004, que a rede inaugurava algumas escolas novas, entre elas a Escola Municipal Paulo Freire. A Escola Paulo Freire então, nesse mesmo ano, recebeu 20 crianças surdas, dando início, assim, às primeiras classes bilíngues do município. A professora Rosana Prado que já tinha experiência na Educação de surdos na APADA foi direcionada de pronto para integrar a equipe de professores da EM Paulo Freire.

Com um número grande de alunos surdos saindo da Ed. infantil e uma professora bilíngue esse foi o pontapé inicial, era o que faltava para se pensar e estruturar o projeto das classes bilíngues em Niterói.

Professora Telma Regina Gonçalves de Oliveira
Atualmente professora da Sala de Recursos na EM Paulo Freire
(Microrrelato de Pesquisa: narrativas de conversas, 19 de setembro de 2017)



No início dos anos 2000, a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição (APADA-NITERÓI) passava por sérias dificuldades financeiras devido à não renovação de contratos com o governo. Sem a entrada das verbas necessárias, não havia mais como manter o atendimento especializado dos alunos, a escola até a 4ª série e os profissionais que lá trabalhavam (MEIRELES, 2010). Após o convênio com a prefeitura de Niterói, a APADA consegue manter o atendimento para as crianças em idade de educação infantil.

Como trago no microrrelato anterior, após a conclusão da educação infantil, esses alunos surdos atendidos não tinham para onde ir. Não existia na rede qualquer projeto voltado ao atendimento de surdos em Niterói, até então, quando a professora Rosana Prado e a equipe administrativa da APADA procuraram a Coordenação de Educação Especial (MEIRELES, 2010). Foi produzido um documento que orientava, no início, a educação de surdos em Niterói em uma perspectiva bilíngue-bicultural, visando à inclusão desses alunos em uma escola regular, o “Projeto de Educação Bilíngue/bicultural para alunos surdos no Município de Niterói”. No município algumas escolas estavam sendo inauguradas. Entre elas, a E.M. Paulo Freire, que foi escolhida, justamente por ser uma escola nova, que ainda haveria de se

estruturar em sua organização na gestão administrativa e pedagógica. Um campo fértil para o início de um projeto outro e ainda novo na rede: a Inclusão. A escola Paulo Freire

Desde sua idealização era considerada com grandes perspectivas e receptividade para uma educação inclusiva de qualidade. O tamanho, as instalações físicas, a localização e a presença de alguns profissionais [com experiência e/ou formação na área da especial/inclusiva] também foram fatores determinantes na escolha dessa escola para receber e abraçar o desafio de uma educação inclusiva de qualidade para alunos surdos. (MEIRELES, 2010)

Uma trajetória que foi narrada também por Nelma Pintor, Coordenadora de Educação Especial do Município de Niterói, à época, em entrevista a Rosana Prado:

Coincidentemente, no ano que esse movimento aconteceu, a Secretaria de Educação estava ampliando o número de suas unidades escolares e, naquela época, estava sendo feita aquisição do prédio onde funciona hoje a Escola Municipal Paulo Freire. Era um prédio grande e hoje é a escola da Rede Municipal de Niterói que tem maior número de alunos com deficiência incluídos nas salas de aula. Então, nessa escola, havia a facilidade do espaço físico onde acolher as crianças. Assim, foi escolhida, justamente, a Paulo Freire. Quais as outras providências que tomamos? Conseguimos resgatar professores que já eram da Rede Municipal de Educação de Niterói, que trabalhavam em outras unidades, não atendendo crianças com deficiência, mas tinham a formação específica. Então, nós deslocamos esses professores de outras unidades para as turmas na Paulo Freire e assim demos início ao Projeto de Educação Bilíngue para surdos. Paralelamente, vimos a necessidade de estar contratando intérprete e instrutores de LIBRAS para dar subsídios à ação pedagógica com aqueles alunos junto aos professores bilíngues.” (MEIRELES, 2010, p. 94)

Assim, em 06 de janeiro de 2004, a Escola Municipal Paulo Freire foi criada pelo Decreto n.º 9180/2004, publicado no Diário Oficial de 07/01/2004. Mas não pôde ser inaugurada nessa mesma data, pois passava ainda por obras. Tendo sido inaugurada posteriormente, em 31 de março de 2004, na Rua Soares de Miranda, n.º 77, no Bairro Fonseca, em Niterói-RJ.

A escola fica localizada em um bairro da zona norte da cidade de Niterói, cidade da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, cercada de muitas comunidades empobrecidas, negligenciadas pela segurança e poder público.



Lugar de diferença...

Nossa escola é muito movimentada. Uma escola grande, vertical, com muitos alunos com deficiência das mais variadas e raras. Um lugar em que circulam muitos professores de apoio, cadeiras de rodas das mais diversas, alunos cegos, surdos,

surdocegos, com deficiência intelectual, alunos sem deficiência, alunos pequenos e os já adultos... todos juntos. Quem chega aqui, no início, se espanta. Alguns professores levam tempo para se acostumar e entender o trabalho. Mas quem pegou o começo da escola e está aqui até hoje, não vê nenhum desespero. Porque começar a escola, ah... isso sim foi difícil... foi muito mais difícil do que qualquer coisa que se possa imaginar! Começamos uma escola enorme com mais de 1000 alunos, mas ainda sem identidade formada, que começou como um projeto piloto recebendo alunos com todas as realidades que se possa imaginar, ainda com pouca estrutura: física e de pessoal. Desde sua inauguração, em 31 de março de 2004, a característica da escola era ser uma escola onde se iniciaria o projeto das classes bilíngues e de ser uma escola inclusiva, questões novas em nossa rede, na época. O projeto da Fundação, à época, era que nossa escola se tornasse de alguma forma referência na rede, uma referência de atendimento a todos os alunos, uma referência em Inclusão. Recebemos os alunos com suas diferenças... Uma escola que recebe um público grande em suas diferenças: socioeconômicas, educacionais, geográficas, alunos com deficiências várias... A presença afirmativa da diferença desde o início favoreceu as relações... Tanto que o que se observa em outras escolas, por exemplo, nos casos de bullying com relação a deficiência, aqui nós não temos, ou ao menos, são muito poucos o número desses acontecimentos... Em nossa movimentada escola, nossos alunos aprendem a conviver e a respeitar as diferenças, estão em contato com a diferença desde o início, desde o portão de entrada...

Professor Fábio Paraíso

Atualmente, atua como coordenador de turno na EM Paulo Freire
(Microrrelato de Pesquisa: narrativas de conversas, 21 de setembro de 2017)



¿Hay lugar aún para una educación dirigida a sujetos concretos, no abstractos, ni universales?⁴⁴

SKLIAR, 2017a, p.87

Que lugar é esse? Um lugar harmônico, feliz?... de andar, de falar, de viver em concordância e harmonia entre pessoas que vivem juntas? Escola, inclusão, experiência inclusiva: lugar de convivência...

⁴⁴ Nota de tradução da autora: Ainda há espaço para uma educação voltada para sujeitos concretos, não abstratos, nem universais?

O lugar de *estar juntos*, em que pessoas estão presentes, todas as pessoas e qualquer uma... Um lugar de *encontros*, de *conversa*, não é um lugar equilibrado, harmônico e perfeito. É o lugar do conflito, da tensão, dos desencontros, da diferença, da alteridade... de manter desconhecido para se poder conversar... (SKLIAR, 2010, 2011b) de respeitar a diferença, não por que um concede e permite a diferença, mas... simplesmente diferença.

Sim, Escola

[...] ese acercamiento, esa cercanía a la inclusión educativa y a la convivencia habla por sí misma de una proximidad determinada por la escena educativa em si? ¿No es en esa escena, justamente, donde se producen los encuentros y los desencuentros, los conflictos y las pasiones, las incógnitas, la afectividad, y la desidia, el cuidado y la falta de cuidado al outro? ¿No es allí mismo donde se percibe la singularidad, la alteridad, la diferencia, la diversidad y la multiplicidad de los aprendizajes, la necesidad de una relación determinada por el “entre nosotros”, la hospitalidad y la hostilidad, el lugar mismo donde ocurre eso que llamamos de “saber” y de “experiencia” educativa?⁴⁵ (SKLIAR, 2017a, p.81-82).

A escola, hoje, em especial a pública, tem sido um dos lugares em que mais se permite encontros com esses tantos desconhecidos, com todos, com qualquer um – muitos ainda estão fora dela... verdade. Mas muitas camadas historicamente excluídas têm tido entrada, em especial, nesse espaço nos últimos tempos. Entrar nem sempre é *estar juntos*, nem sempre é conversa, conflito, respeito, lugar de conviver...

Mas esse espaço, a escola, torna-se, também, um pouco daquilo que fazemos dela...



E.M. Paulo Freire, em cena...

No início, em 2004, nossa escola atendia alunos da Educação Infantil ao 9° ano. Não era diretora nessa época ainda, só sou eleita diretora da em 2011, mas conheço nossa história e temos alguns registros. Iniciamos o trabalho nas classes bilíngues com 20 alunos, divididos em duas turmas com 10 alunos surdos em cada. A partir dessas turmas e com o início do projeto de educação bilíngue da rede (Projeto de Educação Bilíngue/bicultural para alunos surdos no Município de Niterói) a escola começou a ser vista pela comunidade do entorno e também por pais de outros lugares como uma referência no trabalho com

⁴⁵ Nota de tradução da autora: Essa aproximação, essa proximidade da inclusão educacional e da convivência fala por si mesmo de uma proximidade determinada pela própria cena educacional? Não é neste cenário, precisamente, onde ocorrem os encontros e os desencontros, os conflitos e as paixões, os mistérios, a afetividade, a preguiça, o cuidado e a falta de cuidado com o outro? Não é ali mesmo onde se percebe a singularidade, a alteridade, a diferença, a diversidade e uma multiplicidade de aprendizagens, a necessidade de um relacionamento determinado pelo "entre nós", a hospitalidade e a hostilidade, em um mesmo lugar onde ocorre o que chamamos de "conhecimento" e "experiência" na educação?

surdos. Assim, começamos a atender muitos surdos nos anos que se seguiram. Esses alunos começaram a vir de muitos lugares de Niterói e até de cidades vizinhas, chegamos a ter mais de 60 alunos surdos estudando ao mesmo tempo, distribuídos nos 1° e 2° Segmentos. Temos hoje um espaço, que chamamos de espaço bilíngue, onde funcionam as salas das duas classes bilíngues que temos na escola esse ano. Uma turma de 4º ano com 09 alunos e outra de 5º ano com 11 alunos surdos, sendo que há, entre esses, seis alunos com outras deficiências também. Nessas turmas há um professor regente bilíngue, um professor surdo e professores de apoio (dois no 5º ano). Há também a previsão de um intérprete para auxiliar nas aulas de Artes e Educação Física. No momento estamos com carência desse profissional, mas parte dos professores dessas disciplinas sabe Libras e os coordenadores apoiam quando necessário, também conhecem um pouco de Libras...

Somos uma escola grande, vertical, com cinco andares vivendo a experiência de termos essa estrutura. Muitas escadas, um elevador pequeno e com muitos alunos com deficiências, inclusive, muitos cadeirantes. Na entrada você consegue observar, a quantidade de carros da prefeitura de transporte adaptado que chega aqui e a quantidade de alunos, cada um de seu jeito, aos seus modos, modos de vestir, falar, ver, se movimentar, interagir... aglomerados no pátio até a hora de subir.

São muitas as diferenças presentes em nossa escola.

Nós atendemos crianças do 1º ao 9º ano: 3º e 4º ciclos de manhã e a classe bilíngue de 5º ano, as turmas menores de 1º e 2º ciclo atendemos à tarde. A escolha de ter a classe bilíngue do 5º ano (2º ciclo) de manhã foi para que eles tivessem um contato com os surdos das outras turmas e para ajudar nessa transição, do quinto ano para o sexto, que é difícil pra todas as crianças, pra eles ainda mais pela questão da língua. No sexto ano, além de serem muitos os professores, não temos um professor bilíngue, os alunos são acompanhados por um intérprete. No contato com os alunos mais velhos eles crescem muito, em especial em relação à língua.

Temos, hoje (em 2017), 842 alunos nos dois turnos em que a escola funciona (manhã e tarde), desses, 38 são surdos. Incluindo os surdos temos 100 alunos com necessidades educacionais especiais (NEES) na escola. Ou seja, praticamente 12% dos alunos da nossa escola possuem alguma deficiência, desses, 38% são surdos.

Uma escola que começa em 2004 como um projeto de Inclusão e que se mantém até hoje, na mesma linha. Ao longo de nossa história e caminhada muitos são os estudos e pesquisas que vêm sendo desenvolvidos em nosso espaço sobre a experiência da inclusão aqui vivida, em especial, sobre o trabalho desenvolvido com surdos.

Professora Líbia da Silva Soares Busquet
Atualmente Diretora Geral na E.M. Paulo Freire
(Microrrelato de Pesquisa: narrativas de conversas, 23 de junho de 2017)



Chego à escola Paulo Freire...

Nesse movimento de chegada há papeladas, projetos, declarações, exigências burocráticas quanto a objetivos, metodologias, tempos e formas da pesquisa...

A Escola Municipal Paulo Freire (EMPF) se apresentou como território possível para a produção desta pesquisa-escrita, pois era a escola do município com classes bilíngues, duas turmas em 2017 e cinco turmas em 2018 (as turmas de 1º ciclo que havia na Escola Municipal Júlia Cortinez foram transferidas em 2018 para a EMPF). Além disso, era-me acessível. Já habitava aquele espaço uma colega do nosso Coletivo Diferença e Alteridade, o que ajudou em minha entrada. A escola se mostrou disposta a receber o projeto. Procurei o Núcleo de Estágios (NEST) da Fundação Municipal de Educação (FME), dando entrada nos documentos necessários: cópia do projeto, documentos pessoais, carta de apresentação e carta de aceite da escola.

Em 2017 havia duas turmas, uma pela manhã e outra à tarde. Visitei ambas as turmas e conversei com os professores sobre a possibilidade da pesquisa. Devido a minha disponibilidade de tempo, características do grupo e receptividade dos professores, escolhi fazer a pesquisa na turma bilíngue do 1º turno. As principais experiências descritas e problematizadas nesta escrita-pesquisa se referem ao ano letivo de 2017, período mais longo em que permaneci na escola. No entanto, a pesquisa foi desenvolvida também em 2018. Em 2018 prossegui com a pesquisa no mesmo ano de escolaridade, 5º ano, e com a mesma professora regente bilíngue (os professores de apoio e professor surdo eram outros em 2018).

Juntamente com os professores, inicialmente convidamos os pais e responsáveis dos estudantes para conversarmos sobre a proposta do projeto, explicar os objetivos e tirar dúvidas. Nessa conversa, os pais foram informados sobre a pesquisa e a necessidade de assinatura de um Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE) e um Termo de Autorização de Uso de Imagem⁴⁶ para o desenvolvimento da mesma. Não conseguimos a presença de todos os pais, mas encaminhamos alguns termos pelos próprios alunos. Os alunos estavam muito animados e todos os pais e responsáveis receberam muito bem a proposta, autorizando a participação dos estudantes e o uso de suas imagens. Em 2017 participaram da pesquisa onze alunos e em 2018, oito alunos.

⁴⁶ Anexados a esta dissertação seguem os modelos que usei nos termos e autorizações.

Ao longo das idas e vindas à escola Paulo Freire, encontro pessoas, converso com pessoas para além do espaço da classe bilíngue, buscando habitar esse espaço, sentir os cheiros, os tempos, os gostos e movimentos daquele lugar. Outras pessoas mais começam a fazer parte desta pesquisa-escrita. Assim, produzo também um Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE) para os professores, estagiários da classe bilíngue e outras pessoas da escola que me atravessam, com quem converso e que compõem partes importantes desta escrita-pesquisa. Algumas dessas conversas estão narradas aqui através dos microrrelatos, outras compõem meu acervo pessoal e diário de pesquisa. Os profissionais da escola foram, desde o início, muito solícitos e abertos a conversar e participar também desta pesquisa-escrita.

A presença dos sujeitos na pesquisa-escrita é marcada por escolhas narrativas. Faço a opção de não revelar os nomes reais dos alunos, dou a seus nomes outros contornos. Para os adultos, escolho narrar com seus nomes reais. Participaram desta pesquisa-escrita 13 adultos tendo assinado o TCLE. Algumas pessoas entraram na narrativa desta escrita-pesquisa tempos depois de conversarmos. Às vezes, conversas marcadas, outras acontecidas na caminhada e depois problematizadas.

Chego à Escola Municipal Paulo Freire também com papéis, termos, autorizações, projetos...

Mas o que pulsava mesmo em mim, mais que papéis, era o movimento de chegada, a chegada no campo... Tinha um projeto estruturado que trazia oficinas de animação em seu bojo... Mas faço uma escolha: dar a ver o que vai dar... uma escolha que não faço sozinha, o Coletivo tem papel importante nesse momento. Início minha caminhada apenas chegando, arriscando esquecer um pouco o desejo do projeto... Início sentindo o campo, sem compassos ou passos ensaiados para além de um ‘Bom dia’ em Libras ou em Português... num esforço de exercitar a atenção, buscando explorar o território por “olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos” (BARROSe KASTRUP, 2009, p.61)... Sem tantos a priori.

Angústia? Sim. Em que ia dar esse movimento inicial de encontros não programados? Em que ia dar o projeto de construir oficinas? Haveria oficinas? Os estudantes e os professores estariam interessados em compor algo nessa perspectiva? Seria do jeito que eu pensava? Dentro de mim sabia que não..., mas também não sabia como seria.

O amargo sofrimento do pesquisar-viver, sem apresentar resultados, resolver, consertar, dar respostas, mas fundamentalmente tornar visíveis as forças que atravessam a investigação e a escrita enquanto encontro-experiência. Explorações abertas e incertas (...) O desafio de escrever afirmando o amargo sofrimento do escrever-viver... Escrita submetida à experiência. (CLARETO e VEIGA, 2016, p.38 e 39)

Chegar sem programas a serem executados, para mim, representa um exercício outro.... Um exercício de cartografar.

Uma dança ainda não composta, uma coreografia livre, não ensaiada, com tempos ainda não definidos, mas em devir... Nesse movimento de compassos-descompassados, começo a me encontrar com os surdos, encontro após encontro sem programas, apenas conversa, *estar juntos*, toques, afetos, cheiros e um mar de experiências... Encontro com a classe bilíngue, com os professores, com a escola, com as aulas, com o pátio, num esforço de exercitar a atenção de forma aberta... ainda que essa mesma atenção, por vezes, pregue-nos peça, pois o pesquisador possui internamente seus interesses e sua atenção é atraída também para esses interesses. Nesse momento, é necessário ajustar a atenção, pois quando “o que está em jogo é acompanhar um processo, e não representar um objeto é preciso então calibrar novamente o funcionamento da atenção.” (KASTRUP, 2009, p.45)

Tenho minhas concepções, ideias, expectativas... Mas, justamente, faço um esforço no exercício de apenas me encontrar... encontrar com o território, na busca de exercitar minha atenção e olhar, fazer registros em minha memória e diário, abrindo-me ao plano dos afetos, ser afetada e afetar... Pensando com Kastrup a ação do cartógrafo de ir ao campo “para estar junto e participar daquilo que acontece naquela comunidade; para conhecer com a cognição ampliada, isto é, aberta ao plano dos afetos” (KASTRUP, 2009, p.61).

Nos encontros semanais, durante cinco meses me encontrei sem planos predefinidos – não sem que isso produzisse tensões também em mim, mas decidi arriscar – sem a priori ou conclusões... apenas encontros e conversas.

Particpei da rotina na classe bilíngue, atividades diárias, observando, fazendo, recortando, colando, passeando, transitando... Conversando com pessoas... surdos, professores, coordenações, funcionários, pais e até ‘operadoras de caixa’ em um supermercado próximo... além disso, participava dos momentos de recreio... esses momentos me fascinavam em especial.

No ano de 2017 a EMPF tinha duas turmas de classe bilíngue de 4º e 5º anos. O 1º segmento estudava no 2º turno e o 2º Segmento, no 1º turno. A única turma de 1º Segmento de manhã, era a classe bilíngue (5º ano). Escolhi desenvolver essa pesquisa na classe bilíngue do 5º ano, justamente porque de manhã não havia surdos apenas em uma turma, mas há surdos de várias idades em outras turmas, nas classes regulares do 6º ano 9º ano. Queria transitar por esse lugar múltiplo com surdos em classe bilíngue e surdos incluídos em turmas que possuem estudantes surdos e não surdos.

Os surdos das outras turmas eram os surdos ‘mais velhos’... interessante como os

surdos da classe bilíngue buscavam estar com eles, nos momentos de recreio ou saída. Tornaram-se algo como uma referência para os mais novos.

Tenho exercitado minha atenção nos momentos livres, em especial no recreio, e pude vivenciar alguns momentos que me afetaram ricamente...



Certa manhã, desço, mais uma vez, para o recreio com a turma, encontro, no pátio, Sara (uma colega do Coletivo) e me aproximo, como habitualmente, para dar um 'Oi'. Percebo que Sara está cercada de adolescentes, estudantes surdos, ouvintes e um com cegueira que estava interessado em aprender Libras e, aparentemente, em conhecer adolescentes surdas também. Sara está ensinando Libras pra ele através do tato e apresenta-o a duas meninas surdas que ali estavam. Entre risos e um pouco de timidez ele é 'batizado'⁴⁷, uma das meninas dá a ele um sinal que tem a ver com a letra inicial de seu nome e o boné que ele sempre usa, Sara explica que esse sinal é como o nome dele só que em Libras... O trio arrisca conversar um pouco, Sara explica às meninas que para ele compreender o que elas dizem é necessário fazer os sinais nas mãos dele. O toque das mãos gera ainda mais risos entre eles.... Mas eles iniciam uma conversa.... e seguem conversando...

(Microrrelato de pesquisa, 25 de maio de 2017)



⁴⁷ Nas interações entre os surdos e surdos e pessoas não surdas cada indivíduo é identificado, para além de seu nome em português com um sinal, que recebe como um 'batismo', sempre de outra pessoa surda. Esse sinal geralmente tem a ver com a característica de uma pessoa e pode ou não estar relacionado ao seu nome em português.

4. O que pode OFiciNAr?

Iniciamos este capítulo com uma pergunta. Uma pergunta potência.

Nietzsche, um “pensador nômade” que ocupou sua vida com a questão da potência, problematiza o que aumenta ou, por sua vez, diminui a potência da vida. Inspirados nele, trazemos pra cá essa preocupação com a potência. O que pode um corpo? O que pode um encontro entre pessoas que vivem a diferença nas suas condições de existência? O que podem as relações tecidas em encontros? O que podem encontros tecidos por meio de oficinas? O que pode a produção que se faz por meio das oficinas? O que pode oficiar?

seria interessante saber o que pode um corpo [uma oficina]: não para legislar sobre ele [ela], mas para poder propiciar as relações que o [a] potencializem, que aumentem sua força, os encontros que exploram ao máximo sua capacidade de ser afetado [a] e lhe doem a força para viver mais intensamente a vida (KOHAN, p. 52, 2007)

Pensando *no que pode*, na potência de nossos encontros, produzimos algo que pudesse funcionar como um dispositivo a expandir o que passa entre nós, dando a ver os movimentos, rebeldias, alegrias, divergências, tensões e gestos dos encontros. Tornando-nos, enquanto território disponível à passagem, ao afetar-se, disponível à experiência. Buscando nos afastar, em certa medida, das certezas e dos manuais como um exercício de dar a ver a vida e de potencializá-la.

Tensionando a educação de surdos frente ao padrão ouvinte, através da criação de propostas pedagógicas visuoespaciais, pensadas aqui através da tessitura de oficinas experimentais. Pensando a educação visual de surdos como a possibilidade de produção de um currículo outro, que tem base numa experiência outra, a experiência visual. Em busca da produção de algo que afirmamos aqui nessa pesquisa-escrita como uma Pedagogia Visual (CAMPELLO, 2007, 2008).

Assim, pensando na pergunta/título, problematizaremos na primeira parte deste capítulo o conceito de oficinas, as quais nos propomos fazer-compor através de um verbo ação: oficiar. Na busca de potência, o oficiar como um movimento que busque afirmar “a todo instante a sua potência; que propicia aquilo do que vive: encontros alegres, forças criativas; sensibilidade atenta ao que dá vida” (KOHAN, p. 53, 2007).



- Calma!

- Eu vou te avisar. Deixa a mão aí... Espera eu te avisar. Quando eu avisar, você tira a mão e eu bato a foto, ok?... Não, ainda não. Mantém, mantém... a foto está embaçada ainda. Pode tirar. Espera! Cuidado! Ah, você balançou!

Agora!

Sua mão saiu na foto! Poxa! Por que você não tirou a mão quando eu falei?

(...)

Caio, que, antes, ficava dizendo que moldar com massinha e desenhar quadrinhos era coisa de criança, agora começa a dominar o programa e o processo de produção das fotos. Assume uma postura de liderança no grupo coordenando ações com muita empolgação.

Agora é a vez de Amanda produzir as fotos e ajudar na coordenação dos movimentos. Ela também está aprendendo a dominar bem esse processo. Orienta os colegas com um pouco mais de paciência que Caio.

Caio se remexe no lugar inquieto.

Em seguida é a vez de Augusto movimentar o personagem de massinha para a produção de mais uma sequência de fotos.

Caio e outros dois colegas não gostam da ideia.

- Ele não sabe fazer.

- Ele faz tudo errado! Não vai conseguir.

O corpo de Augusto muda. Não é a primeira vez que ouve isso.

Deixa os ombros caírem, abaixa a cabeça. Volta-se pra mim, mas, constrangido, não olha nos meus olhos. Dá de ombros, vira e começa a voltar para o lugar onde estava sentado.

Me adianto. Toco nas suas costas.

- É a sua vez, não é a vez de outra pessoa.

-Mas, eu não sei.

-Sabe sim. E eu estou aqui pra isso, pra ensinar a vocês. Agora é a sua vez de aprender também. O vídeo só vai ficar pronto se todo mundo ajudar um pouco. Vem!

Amanda fica junto ajudando-o.

...

Augusto vive tempos e modos de aprender outros.

Um estudante surdo diagnosticado com deficiência intelectual leve.

(Microrrelato de pesquisa, 28 de novembro de 2017)





Vídeo 2: **O Nascimento do Bebê Carlos**⁴⁸



Oficinar como possibilidade. Tomamos aqui as oficinas como um dispositivo na pesquisa, um potencial para encontrar, conversar, atritar e provocar efeitos.

Um ano e meio de encontros, experiências e produções. Na produção de um vídeo de animação por *stop motion* há muita conversa, construção, planejamento, perdas, imprevistos... Algo que se produz fazendo e que se escolhe ao caminhar e no contexto com os sujeitos. Muitos são os passos, mas não há um manual em que a coreografia esteja previamente composta. Existem alguns compassos, algumas orientações rítmicas iniciais e alguns repertórios experimentados de muitas formas e a cada vez de formas diferentes.

Em 2017 e 2018 foram produzidos dois vídeos principais, um em cada ano, e muitos exercícios com materiais e com nossos corpos, brincando de animar, brincando de criar explorando nossos corpos, nossas ideias. Escolhendo algumas dessas ideias, descartando outras e inventando nas oficinas formas de aprender, de ser, de problematizar, de se alegrar e também atritar, incomodar e tensionar.

Muitas foram as experiências vividas. Selecionamos algumas. O vídeo “O Nascimento do Bebê Carlos” foi produzido no final do segundo semestre do primeiro ano de pesquisar-escrever, em 2017. Muitos encontros foram produzidos até chegarmos à versão final do vídeo.

Nas oficinas estamos inteiros com nossos corpos. A arte é uma companheira constante, arte que movimenta e que nos mantém em constante curso.

Em nossas primeiras oficinas brincamos, conversamos, trocamos e nos conhecemos.

⁴⁸ Link: <https://www.youtube.com/watch?v=IiNweXl37zQ&t=12s>

Fizemos alguns exercícios de teatro, brincamos com nossa imaginação e com o movimento dos nossos corpos. Iniciamos a compreensão das primeiras ideias de como produzir animações, seja com o corpo, desenho ou objetos. Vimos alguns filmes que são referência na área, vídeos de experiências em outras escolas e experiências amadoras. Começamos a conhecer algumas técnicas e especificidades experimentando com jogos que produzimos juntos.

Conhecemos alguns equipamentos a serem utilizados, produzimos pequenas experiências de movimento. Entendendo que para produção de um filme é necessário planejar antes, produzir roteiros, separar alguns materiais, produzir outros. Começamos a arriscar, produzindo pequenas histórias. Cada um ganhou algumas folhas de storyboard⁴⁹ e começou a arriscar compor pequenas histórias visualmente com desenhos, com sinais e depois em português escrito.

Ao chegarmos no final de agosto do primeiro ano, em 2017, mais oficinas se iam produzindo, no entanto, um tema ainda não havia sido escolhido para a produção de nosso vídeo final. Conversamos com os professores, com os alunos, vivenciando aquele espaço em suas tensões. Necessário ajustar a lente da atenção cuidadosa ao presente.

Algo se movia naquele ambiente e gerava conflitos, algumas dúvidas e curiosidades desestabilizavam e atritavam a casa e a escola, ora eram bem recebidas, ora não. Adolescentes descobrindo o próprio corpo, definindo os próprios gostos. Adolescentes surdos e sua sexualidade. Alguns pais com dificuldade para tratar algumas questões, e os surdos tinham pouco acesso à informação em modalidade visual fora da escola sobre essas questões... No Conselho de Classe a professora Wandréia narra essa dificuldade apontando-a como uma necessidade de trabalho. Do outro lado da mesa, não consigo apenas ficar assistindo a reunião, trago uma sugestão como possibilidade. Conversamos sobre a proposta de um projeto de trabalho com o tema da sexualidade que seria trabalhado por todos os professores e inclusive nas oficinas. Paro para estudar e pesquisar conceitos, estratégias, materiais...

Wandréia organiza o que cada um poderia trabalhar. Conversamos com os alunos e professores sobre a produção de um vídeo como forma de registro. Porém, qual parte das questões abordadas ao longo do projeto seria selecionada para a produção do vídeo? No meio das pesquisas, dos conceitos, das discussões a professora se mostra um pouco receosa....

-O que produziremos como vídeo? Os pais ainda os veem como crianças, mas são

⁴⁹ “O **storyboard** é uma das etapas mais importantes na produção de uma animação. Ele é a **versão em desenhos** do **roteiro** de um filme. Contém todo o seu **conceito visual** como o **enquadramento**, cortes e movimento de câmera, além de localizar os ambientes e inserir as personagens em cena.” (ANIMA MUNDI, 2013, grifos no original)

adolescentes!

Escolhas são feitas:

- Vou conversar e trabalhar com eles o que é necessário trabalhar, ainda que alguns assuntos sejam um pouco polêmicos. Vou falar das mudanças que o corpo sofre ao amadurecer, de prevenção de doenças, do uso de preservativo e buscar deles quais são as dúvidas que ainda não mapeamos... Arina, você me ajuda na parte do aparelho reprodutor, reprodução sexuada e desenvolvimento embrionário trazendo materiais visuais, pode ser?

Em meio às inúmeras discussões, em meio a muitas propostas, produções e experimentações, inspirados em alguns vídeos vistos, escolhemos produzir um vídeo sobre o desenvolvimento de um bebê.

Mãos à obra.

Os alunos produziram diferentes roteiros. Votamos e escolhemos um. Produzimos storyboards individuais e coletivos. Utilizamos o storyboard como um roteiro visual de um projeto

O **storyboard** é uma das etapas mais importantes na produção de uma animação. Ele é a **versão em desenhos** do **roteiro** de um filme. Contém todo o seu **conceito visual** como o **enquadramento**, cortes e movimento de câmera, além de localizar os ambientes e inserir as personagens em cena. (ANIMA MUNDI, 2013, grifos no original)

Mãos na massa.

Selecionamos os materiais e passamos alguns encontros produzindo com massinha cada fase do desenvolvimento de um bebê e tudo mais que seria necessário.

Mãos na máquina.

Passamos algumas semanas aprendendo a dominar técnicas, *softwares* e equipamentos, produzindo as cenas, legendando e editando.

Imprevistos? Muitos! Por vezes, era um inesperado dia sem aula, muitas outras, o único elevador da escola quebrava, o que impedia os alunos que usam cadeiras de roda ou com mobilidade reduzida de subir para as turmas, incluindo a nossa. Outras vezes, uma prova ou uma outra atividade que interrompia a sequência das oficinas. Em alguns momentos, problemas técnicos com os simples equipamentos de que dispúnhamos. Algumas perdas de arquivos quase prontos, refilmagens, conflitos, acordos e desacordos, quedas de energia... Todas essas questões também compõem, pelo meio, a experiência do Oficinar.



Um oficinas nos conflitos, nos passos e descompassos da caminhada. Um oficinas na diferença. Um oficinas que produz efeitos. Que não nega ou esconde o conflito, mas que gera oportunidades para que conflitos, como o narrado no microrrelato anterior, aconteçam. E, assim, na tensão, na desarmonia, nos atritos e na ficção podemos produzir oportunidades de conversar e coletivamente repensar o que fazemos e o que fazemos de nós mesmos.

No oficinas, outros momentos de conflitos acontecem e aconteceram, inclusive entre os mesmos alunos personagens do microrrelato anterior. Pois na oficina é momento de tensionar a diferença e produzir pensamento, não nos detemos em reproduzir ideais da moral ou simples proibições. Mas na diferença, na amizade e no exercício de olhar a si mesmo e o outro na relação, dar a ver e falar o dito e o não dito, atritando e arranhando para produzir algo novo em nós mesmos, algo diferente daquilo que tem sido feito de nós cotidianamente.

Assim, assumimos como um dispositivo metodológico a produção de oficinas experimentais. Entendendo o movimento do oficinas como um mergulho nas experimentações, uma possibilidade para pesquisar acompanhando processos em seus pequenos gestos e acontecimentos. Um espaço-tempo que produz relação, afetos... *entres*.

Um dispositivo para fazer-pensar repleto de linhas do oficinas, do narrar com microrrelatos e desenhografia, uma composição ensaiada e desenhografada para produzir um modo outro de narrar provisoriidades. Uma composição: “uma escrita [que] faz morrer o sujeito, para fazer renascer os entretempos, entreafetos e multiplicidades.” (MOEHLECKE, 2015, p.168)

O oficinas como espaço-tempo para pesquisar no campo, em interação com os sujeitos, com os gestos, afetos e fragmentos em que se possa produzir

da experiência múltipla, uma singularidade colocada em sentido e variação. Uma narrativa, ao encontrar um pequeno caos, desfaz-se de saberes prévios e goza de uma pequena liberdade, o risco de uma análise em proliferação. Podemos fazer um jogo entre o viver a experiência e os efeitos no conhecer dos integrantes e pesquisadores. Há pois, um engendramento entre forma e força, atores e coautores de um processo inventivo. (MOEHLECKE, 2015, p.168)

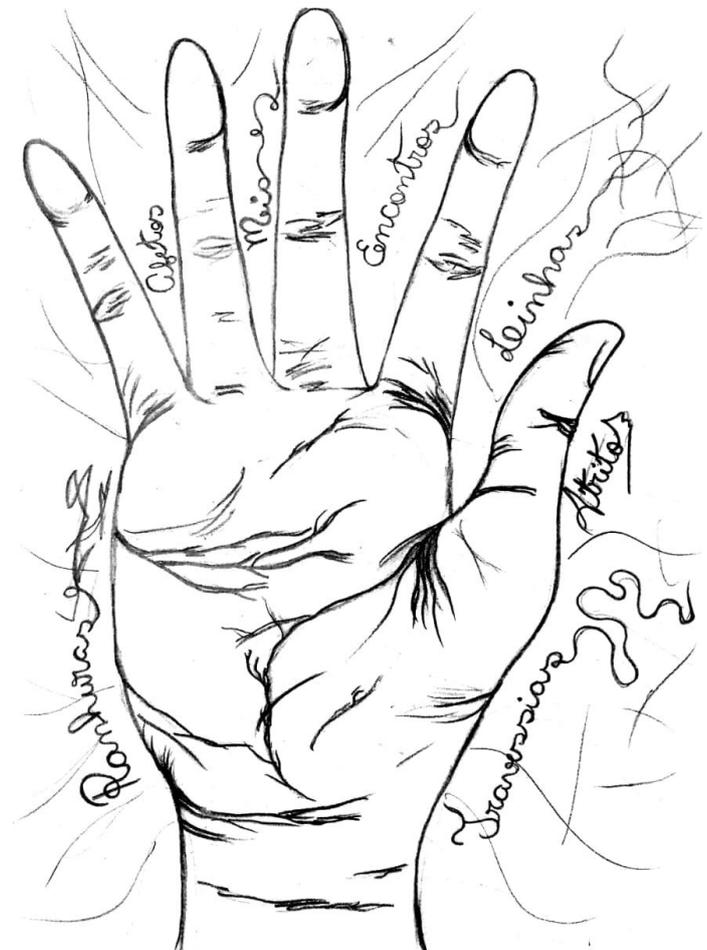
Habitando um espaço-tempo durante um ano e meio: dois anos letivos, duas turmas, dois recomeços de oficinas, mas de modos bem distintos. Algumas regularidades, mesmo dia e horário semanal para oficinas, algumas atividades novamente escolhidas e a lógica sequencial de algumas técnicas... mas uma caminhada repleta de singularidades. Não se aplica algo dado a priori: o encontro dá e faz os tempos e modos. Um movimento que produz uma pesquisa-escrita e que age nos sujeitos, no pesquisador, que me transforma por completo. Ao cartografar, ao oficinas e ao narrar de outros modos “um pesquisador se emociona e passa a amar o eterno retorno do instante replicado de múltiplos modos”. (MOEHLECKE, 2015, p.

168). O corpo implicado, a nudez de velhas verdades, o enredar-se, a afecção, a afetação, o emaranhar-se no campo e ao mesmo tempo estranhar-se.



Na narrativa das oficinas compostas em uma escrita-pesquisa, potente tensa e intensa, há que se estar atento ao presente, um processo repleto de atravessamentos, angústias, conflitos, sorrisos, lágrimas, cheiros e restos... é lugar do “sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente” (HEIDEGGER , 1987, apud LARROSA, 2002, p. 25). Uma escrita que vai se fazendo junto comigo. Uma escrita-pesquisa que formo, mas que, ao mesmo tempo, forma-me, sacode-me, tira-me o ar, o sono, traz-me satisfação e, tantas vezes, angústia – palavra tão repetida aqui.

“Em meio a gestos inventados, a potência do narrar invade a mesmice das significações já dadas e as faz transbordar” (MOEHLECKE, 2015, p.169)



Desenhografia 5: Dispositivo



Apenas contar esses encontros seria até simples, mas narrar problematizando, tensionando, conversando com autores, sorvendo seus efeitos... isso, em minha singularidade, leva algum tempo. Em especial, falar sobre os efeitos.

“Um saber-dizer como saber-fazer que não produz verdades, mas efeitos. Efeitos de desamparo, de incompreensão e de inspiração e outros efeitos que não se podem enunciar antes que se produzam” (RIBETTO, 2009, p. 21).

Como seguir narrando os efeitos de algo que, pra mim, ainda está no presente? Escrever-narrar no meio do processo do fazer-viver? Estar atenta ao presente? Sinto-me ludibriada pelo tempo... Confundo o tempo dos verbos! Tem coisas que pesco ainda no ar, problematizo, teço conversas e compasso linhas escritas com a mesma naturalidade dos passos de uma dança... Mas, na maioria das vezes, consigo ver melhor e problematizar o processo, pensar sobre seus efeitos, quando converso com interlocutores e, em especial, quando tomo distância, sobretudo, distância temporal. Extopia... Muitas vezes, preciso parar e esperar, respeitar a mim mesma em meu tempo.

(Microrrelato de Pesquisa, novembro de 2017)



Nos compassos desta pesquisa-escrita, cartografando uma trajetória, em meio a um processo polifônico, tensionamos coletivamente, repetidas vezes, as formas de narrar o que acontece no *entre*, na relação com o outro. Problematizando questões e efeitos, inventamos modos de fazer-narrar. Em um processo de invenção de si e de mundo no mesmo tempo (Kastrup, 2015) em que se produz pesquisa-escrita.

Retomamos então a primeira questão... uma questão movente: Como pensar, produzir, inventar e narrar propostas de ensino que sejam sensíveis às formas singulares de aprender de estudantes surdos produzindo propostas pedagógicas que tomem formas outras?

Criamos um dispositivo mais ou menos estável, um problema de pesquisa, uma pedagogia, a Pedagogia Visual, e uma proposta de produção de vídeos de animação. Assumimos uma postura ética-estética-política atravessada pela cartografia tomada como método no processo do pesquisar e inventar problemas e temos um lugar sendo habitado, o campo de pesquisa. Nessa habitação, juntamente com os sujeitos, os movimentos que compõem este pesquisar-escrever e os tão caros gestos, um modo de fazer-narrar vai se produzindo,

sendo inventado. “Não há invenção *ex-nihilo*, a partir do nada(...) existem condições históricas que ocorrem para que a invenção ocorra” (KASTRUP, 2015, p.142, itálico no original).

Um modo de fazer-narrar é singularmente produzido: o oficiar, a produção de microrrelatos e desenhos, uma desenhografia de gestos e fragmentos.

Ao longo de um ano e meio habitando o espaço da escola Paulo Freire mais encontros oficinados foram produzidos do que é possível narrar aqui neste texto. Deste modo, fazemos escolhas, não há outra forma de fazer que não esta: escolher dentre as inúmeras e ricas vivências, algumas que melhor nos possibilitem narrar os problemas que nos movem. Escolhemos narrar tematizando cada passo, de acordo com as questões que movem essa pesquisa, uma questão inicial e tantas outras que a partir dela vão sendo produzidas e movimentam toda uma trajetória. Oficinas que são narradas para além de uma ordem cronológica, tratam dos efeitos, da potência de vida, produzindo uma escrita que, talvez, possa incomodar, deslocar, movimentar e provocar pensamentos. As oficinas experimentais aqui são narradas em partes, em seu todo ou unida a outras, conforme os efeitos, reflexões e problematizações tensionadas em cada momento dessa narrativa. Nessa narrativa problematizamos as questões de visualidade, problema de pesquisa inicial e o movimento das oficinas atravessadas na e pela diferença, conceito tão caro nessa pesquisa-escrita.

Deste modo, neste exercício cartográfico, assumimos o **Oficiar** como um dispositivo metodológico do fazer-pensar-narrar encontros e efeitos. Escolhemos compor-narrar este capítulo com quatro diferentes movimentos que se atravessam:

Compondo, no início de cada narrativa, um **Microrrelato**, como um fragmento narrativo inventivo que opera como um dispositivo multilinear;

Em seguida aos microrrelatos, uma breve descrição da oficina é produzida, que chamo aqui de “**Entre nós... Acontecimentos**”;

Seguido do que chamo de “**Conversando com outros**”, momento no qual problematizamos com diferentes interlocutores os temas abordados na narrativa de cada oficina;

Por fim (pelo meio), ensaiamos a composição de uma “**Narrativa Imagética**” através da produção de desenhos e fotografias desenhografadas no percurso do pesquisar-escrever-viver.



- Eu já estava ficando agoniada, preocupada com você. Faz meses que você está aqui e ainda não tínhamos encontrado uma forma e espaço para que você iniciasse o seu trabalho e as oficinas. Quando definimos um tema que eu pretendia trabalhar e que fazia parte do meu conteúdo, seu projeto entrou automaticamente no meu planejamento... Aí foi mais fácil... Me senti aliviada...

- Eu também, confesso que fiquei angustiada, na verdade, desde o início... a experiência de cartografar é ainda conflitante em mim. Faço essas oficinas há três anos. Contudo, na minha sala com os meus programas, num espaço-tempo que eu conheço e é por mim dominado. E na minha língua materna. Aqui é um espaço novo. Uma escola enorme, cada dia que chego, cada vez que passo pelo portão de entrada, encontro algo novo, diferente, muitas surpresas, algumas nos ajudam e muitas nos interrompem... mas também nos fazem sair de nosso espaço de conforto e nos movemos. Mas fique tranquila... Meu desejo é muito mais contribuir do que 'construir' minha pesquisa... Estar com vocês, conviver com vocês, no dia a dia de vocês é sim minha pesquisa. Coloquei isso pra mim desde o início, trago desejos de pesquisas, mas quem dá a forma, o tempo e a necessidade é o campo, são vocês... somos nós, pois creio que já sou um pouco parte desse espaço também... Até!
(Microrrelatos de Pesquisa: conversa com a professora Wandréia, agosto e novembro de 2017)



4.1. Oficina... Mãos, gestos e encontros...

Hoje vislumbramos um pouco do que podemos produzir... começamos a entender a ideia de uma animação. A brincadeira de stopmotion “movimento-parado”. Alguns, no início, se mostraram um pouco resistentes, achando que era coisa de criança...

- ‘Desenho? Massinha?’ Outros, ficaram fascinados de pronto. Aos poucos, as carinhas foram se voltando para a tela cada vez mais, se concentrando, rindo...

Inclusive Átila e Ygor e Paulina, alunos diagnosticados com deficiência e que tem mais dificuldade em relação à atenção... Nos divertimos, rimos, criticamos... dois vídeos não ficaram muito bons por causa da claridade da sala...uns vídeos chamaram mais atenção que outros...

- Você vai nos ensinar a fazer isso? (Amanda)

- Dá para fazer? (Laura)

-Os exercícios que eu mostrei com stopmotion dá pra fazer sim, vou mostrar pra vocês como, aos poucos. (Eu)

- Que legal! (Laura)

-Adoro desenhar! Eu quero muito aprender! (Amanda)

(Microrrelato de Pesquisa, 1º dia de Oficinas, 08/08/2017)



Entre nós... Acontecimentos

No início das oficinas fizemos uma ‘sessão pipoca’. Levei para a sala um *data show*, selecionei diferentes vídeos de animação digital, desde os de alta tecnologia e grande circulação produzidos inteiramente por via digital a outros produzidos com as técnicas de *stopmotion* e *pixilation* por animadores profissionais e exercícios caseiros produzidos em escolas e por pessoas comuns.

Nesse dia, pedi ajuda às meninas da cozinha para fazermos algumas bacias de pipoca. Cada um com sua bacia, sentamos em semicírculo com todos os alunos em volta da tela projetada. Conforme assistíamos aos vídeos, conversávamos e íamos conhecendo alguns sinais novos e palavras-chave em português que estão relacionadas ao trabalho que seria desenvolvido.

No início do trabalho alguns estudantes (Augusto e Caio) se mostraram um pouco resistentes, até desviando o olhar da tela, para mostrar certo desinteresse. Esses, já adolescentes, como primeira impressão julgaram que o que estava sendo proposto era coisa de criança. “- Desenho?”. Sim, o trabalho poderia envolver desenho, ou não... No início, apenas apresentei possibilidades, depois, no processo, com o grupo, iríamos escolhendo os caminhos

que seguiríamos, como seriam construídos os vídeos, com que materiais, e os modos como comporíamos nossa narrativa visual, caso fosse bom e possível produzir uma. Não sabia em que ia dar, como se desenrolaria o que iríamos produzir, o que daria certo ou errado, nem havia fechado as escolhas... uma proposta experimental, sendo produzida, cartografada, aos poucos.

Interessante também como essa resistência inicial, de alguns foi se quebrando, aos poucos. Com o passar dos encontros trazia diversas atividades, experimentando várias possibilidades, algumas bem diferentes da rotina a que estavam acostumados. Mesmo que um ou dois torcessem o nariz, não durava muito tempo. Logo ficavam curiosos com o que era trazido e queriam também experimentar e participar.

Essa aceitação e interesse ficaram bastante claros pra mim, em especial através de uma situação específica. Precisava, para a participação deles na pesquisa, que os responsáveis assinassem os Termos de Consentimento e Livre Esclarecido e as Autorizações de Uso de Imagem. Não tinha contato com a maior parte dos pais, pois a maioria dos alunos ia sozinha pra escola. Antes do início das oficinas marcamos uma reunião com os pais para apresentar a proposta das oficinas, perguntar se os filhos poderiam participar e pedir que eles assinassem. Poucos pais vieram. Enviei, então, as autorizações e uma nota explicativa sobre a proposta pelos alunos... Passaram-se semanas e poucas autorizações voltaram assinadas.

Até que começamos as oficinas...

Após alguns encontros e atividades... eles queriam participar, queriam continuar, sair nas fotos, produzir os vídeos e sabiam que aquele papel era importante, conforme explicamos. De modo que, depois de uma longa espera, quando iniciamos as oficinas, em pouco tempo cada um trouxe a autorização assinada.



Conversando com outros...

As mãos...

No primeiro dia de oficinas os gestos das mãos de Amanda ficaram reverberando em mim, enquanto caminhava pra casa... suas palavras sinalizadas e simples expressões. Após minha resposta afirmativa à pergunta “-*Você vai nos ensinar a fazer isso?*”, ela une ambas as mãos e as esfrega, entrelaça os dedos, dá uns pulinhos de empolgação, gira no

calcanhar e vai embora... parece ansiar por começarmos as oficinas...

Quanta coisa dita em tão simples gestos... Sinto-me, nesse momento, responsável por esse anseio, seus gestos reverberam em mim.

Componho nessa escrita-pesquisa uma aposta no mínimo, no micro e nos gestos... Na escrita, em microrrelatos e desenhos... Como o arriscar de um sopro em um dente de leão e... o espanto com aquele mínimo segmento que continuou preso... Um “pensar [em] uma forma de fazer e de escrever a pesquisa a partir de fragmentos...” (RIBETTO, 2016, p.65) um risco e um desafio.

Meu desejo é narrar o percurso de encontros que, aqui, chamo de oficinas experimentais. Tensionando o que comumente se poderia entender por oficinas de animação, repleta de programas, técnicas e tecnologias... Em nossas oficinas estamos inteiros, com todo nosso corpo, língua e pensamento. Importam o desenvolvimento de técnicas e habilidades? Talvez. O contato, o toque, a arte, o movimento, os desejos, respiros e efeitos... mais.



*Efeitos: O que se faz...
o como se faz...*

Como reverberam?

Fotografia 2: Afetar... Produzir.

Encontros...

Encontro com desconhecidos... Em nossos encontros há convivência – tensa e intensa – estamos juntos, reunidos por uma proposta inicial, um projeto de pesquisa e uma curiosidade sobre algo novo, pensado ainda como algo mágico. Em nossos encontros, há, pelo

menos, duas línguas, duas gerações, uma porção de histórias e singularidades, “estar en común, estar juntos, estar entre varios, como lo expresa Jean-Luc Nancy: ‘Es ser tocado y es tocar. El ‘contacto’ —la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión— es la modalidad fundamental del afecto”⁵⁰ (NANCY, 2007, apud SKLIAR, 2010, p. 105).

Não pretendo elencar aqui, nesta escrita-pesquisa, manuais e passos para construção de oficinas de animação. Nem mesmo me ateei ferrenhamente à ordem cronológica das oficinas – a quinta oficina, inclusive, foi narrada algumas páginas atrás antes de qualquer outra. Narrarei encontros... cada narrativa sob a forma de microrrelato estará identificada descrevendo de qual oficina se trata e datada. No entanto, a ordem em que aparecem não necessariamente será cronológica, acompanhará as conversas, os passos e compassos que iremos compondo por essa escrita-pesquisa.

Nesse percurso há também interrupções... aliás mais interrupções do que o anseio por um planejamento seguro poderia querer. Muitos são os atravessamentos, para habitar e conviver entre desconhecidos em um lugar desconhecido. Esses atravessamentos fazem parte desse habitar, do conviver, compõem passos e compassos que tecem essa pesquisa. No momento da interrupção, a atenção se suspende, para, muitas vezes, dar oportunidade de pousar em algum outro lugar que não tinha notado e se surpreende com o que encontra.

⁵⁰ Nota de tradução da autora: estar em comum, estar juntos, estar entre vários, como expressou Jean-Luc Nancy: “É ser tocado, é tocar. O 'contato' – a convivência, a fricção, o encontro e a colisão – é a modalidade fundamental do afeto.



Estava com tudo pronto para a oficina de hoje, mas não foi possível...

Algumas vezes isso acontece... Escola e seus movimentos...

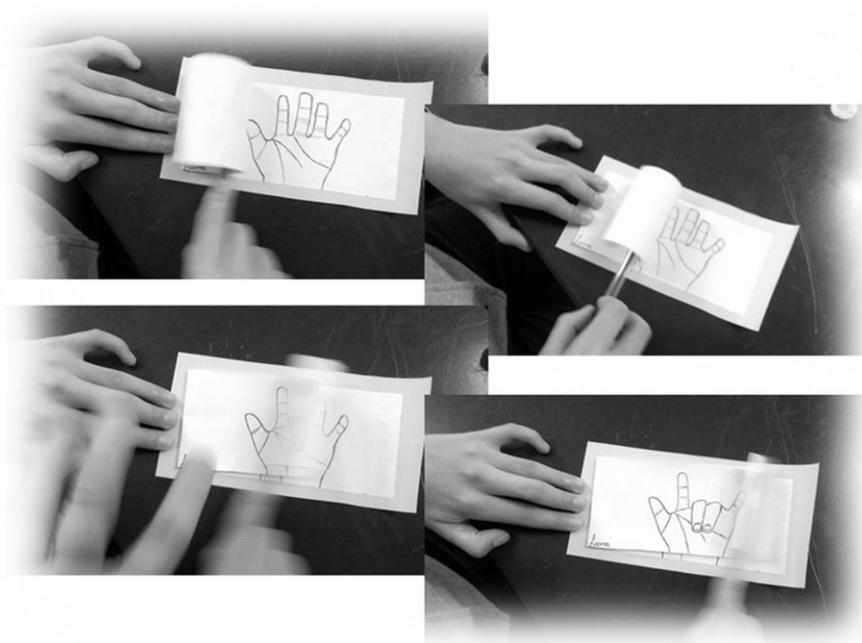
Às vezes é uma prova da FME que chega sem avisar, outras vezes uma falta de professor, uma reunião importante que precisou ser remarçada, um equipamento que não funciona, ou uma atividade que naquele dia mudou muito a rotina e deixou os alunos muito agitados em clima de outra coisa mais urgente, interesses ou necessidades mais importantes de serem sanadas naquele momento...

Num desses dias, descobri a conversa. A conversa com outras pessoas da escola, fora dos arredores da classe bilíngue. E não é que encontrei o caminho que buscava e a forma que precisava?!... Assim nasceram as conversas que colocam 'em cena' - no capítulo III - a escola Paulo Freire através das narrativas das pessoas que nela habitam, que fazem parte de sua história.
(Microrrelato de Pesquisa, agosto-setembro de 2017)

Para cada oficina há uma proposta, um pensar sobre, um planejar. Materiais são preparados e separados previamente, faz parte da natureza da própria atividade. Mas o processo, as urgências e desejos dão os contornos de cada oficina e apontam caminhos para a oficina seguinte... Seguimos caminhando, habitando e produzindo na processualidade, ainda que, algumas vezes, retornando para casa com materiais intactos ou descartando alguns e criando outros.



4.2. Oficina... experimentar e narrar de outros modos...



Fotografia 3: Experimentar

Hoje só conseguimos officinar em parte do tempo pois surgiu uma prova da FME... Outra parte ficamos parados, aguardando... mas o que conseguimos fazer produziu caros efeitos.

Começamos a construir dois 'brinquedos' Taumatrópio e Dobradinha (ou folioscópio)... 'brinquedos' que ajudam a compreender o processo 'movimento parado' de modo simples e divertido...

Ygor, um aluno diagnosticado com autismo... adorou a ideia... Ele gosta muito de filmes de heróis... Pensando nisso, disse pra ele que poderia fazer o desenho que quisesse na dobradinha, inclusive do herói preferido... Pronto. Era o incentivo que faltava, surpreendendo a todos, rapidamente se empolgou em participar de uma atividade com os outros... Em minutos DeapPool⁵¹ aparecia em movimento retirando duas espadas das costas.

Sugeri que eles escolhessem qual 'brinquedo' gostariam de fazer...
-Uau! Parece mágica! (exclamaram alguns)

Alguns fizeram os dois 'brinquedos' em várias versões.

Luma e Amanda adoram desenhar... muito habilidosas criaram pequenas histórias. Elas compreenderam bem as ideias de perspectiva, espelhamento, simetria, orientação, complementação de imagens... Não nomeei essas particularidades ainda, não era relevante para o momento... Fiz alguns para eles verem, mostrei exemplos e fomos experimentando...

Átila, diagnosticado com paralisia cerebral, também participou, a professora

⁵¹ Deadpool é um personagem fictício do "Universo Marvel", caracterizado por atuar, em geral, como anti-herói.

Bernadete ajudou-o a ver como funcionavam os ‘brinquedos’, eu trouxe alguns em tamanho ampliado pra ele... Átila correspondia, ao seu modo... ele sorria e se agitava todo cada vez que fazíamos a “mágica”.
(Microrrelato, 22 de agosto, 2017)



Entre nós... Acontecimentos

...Um território que vou habitando, a despeito de minhas ansiedades, não há outra forma: estar disponível e habitar...

Um espaço outro, uma escola outra, tempos outros, uma língua outra... questões que em mim causam angústia, passos arriscados. É necessário abrir mão do controle total e estar atento e aberto.

No horário agendado em que faríamos a oficina, chega uma prova da rede para eles que deveria ser feita naquele momento. Terminam a prova, descemos... a sala de informática acaba de ser ocupada com uma outra atividade da Secretaria de Educação. Voltamos para sala. Ainda há um pouco de tempo... arriscamos tentar.

As professoras são muito generosas. Wandréia, em especial, nas primeiras oficinas, está ao meu lado me auxiliando na interação com eles e sempre que preciso me ajuda com sinais e expressões que desconheço.

Um lugar múltiplo e multifacetado... Em 2017... onze surdos, cinco diagnosticados com deficiências, três com condições motoras bem singulares... Antes da oficina, passo algum tempo em casa pensando em como apresentar a proposta e os materiais. Como poderão todos participar? Farão todos os mesmos materiais? Terão todos a mesma atenção?

Preparo os materiais que servirão de exemplo e a apresentação da proposta em tamanho ampliado. Parte da turma faz em tamanho comum, outros em tamanho e formato que pudessem melhor respeitar suas singularidades visuo-motoras.

Paulina e Átila, ambos diagnosticados com encefalopatia, embora com manifestações diferentes: Paulina produziu um dos brinquedos em formato ampliado com auxílio, Átila se divertiu comigo e a professora Bernadete manipulando os brinquedos na altura de seus olhos e colocando-os por vezes em suas mãos. A cada material que era apresentado ele, a seu modo, manifestava-se, cada vez demonstrando mais interesse, agitando seus braços, convergindo a cabeça e seu corpo na direção de cada ‘brinquedo’.

Com Ygor, diagnosticado com autismo, a diferença estava na abordagem. Como atrair sua atenção? No início, enquanto falava com o grupo, mostrava-se disperso com outras atenções. Em determinado momento me aproximei, comecei a falar com ele diretamente e lembrei de um dia que o vi falando sobre o filme ‘*Deadpool*’... pronto, era a deixa que faltava, após sugerir que desenhasse seu personagem favorito, produziu e reproduziu, não só nesse dia, mas em outros momentos também, várias versões da ‘dobradinha’ com diferentes imagens do personagem ‘*Deadpool*’. Foi difícil, mas, conversando, consegui que me deixasse ficar com um dos materiais que produziu pra guardar junto ao material da pesquisa.

Pesquisar...

...um "passo que segue o outro num movimento contínuo" (BARROS e KASTRUP, 2009, p.59), num início um pouco errante, meio vacilante... Mas um início.



Conversando com outros...



Fotografia 4: “A vida é a arte do encontro...”

Narramos aqui o percurso de encontros com o outro...

Com um sujeito outro que tem sua experiência com o mundo através da visão, para o qual a visualidade perpassa suas principais impressões, experiências, sensações, produções e artefatos. Um outro chamado pessoa surda. Que tem uma narrativa predominantemente tecida no campo da Educação Especial e que vem sendo narrado, descrito, delimitado e categorizado exaustivamente através do conhecimento médico, educacional e também jurídico. Esse outro com quem me encontro, ou melhor, esses outros, são singulares, alguns, além de surdos, também têm outras chamadas e nomeadas deficiências. Cada um tem seus diagnósticos que descrevem exaustivamente suas condições motoras, intelectuais e sensoriais várias com detalhes.

Esses sujeitos têm sido constantemente categorizados com surdez severa, profunda, moderada, com autismo, múltiplas deficiências, síndromes e outras ditas deficiências. Aqui, nesta escrita-pesquisa, eles também são narrados, mas buscamos fazê-lo noutra perspectiva. Suas singularidades fazem parte do que são e do modo como se relacionam com o mundo, mas não transformaremos aqui a ‘questão do outro’ em ‘obsessão pelo outro’ (SKLIAR, 2006), descrevendo cada detalhe patológico, cada indício de anormalidade, cada pista de normalidade. Isto já está feito. Já está dado. Sendo assim, prosseguiremos aqui narrando processos, compassando encontros, compondo oficinas, produzindo efeitos e registrando partes dessa trajetória. Não ao modo de uma categorização diferencialista (SKLIAR, 2006, 2015), que inventa, nomeia, cria subtítulos, subcategorias e torna o outro cada vez mais diferente, estranho e distante de nós mesmos.

Com Skliar (2006) refletimos sobre a distinção que ele faz entre o que chama de ‘*questão do outro*’ e ‘*obsessão pelo outro*’. Uma prática recorrente em nossa sociedade de estar eternamente preocupado com o outro diferente, estranho e anormal, vigiando desvios, catalogando doenças, produzindo manuais, orientações e passos, criando novos nomes e etiquetando cada aresta de anormalidade. Uma obsessão que cria o *outro*, que nos coloca no lugar de *um*, que opõe o *outro* a *nós*, que inventa e traduz alteridades em *outros* chamados diferentes. Uma obsessão reverberada e proclamada, em especial, na escola: “a educação em geral, não se preocupa com as diferenças senão com aquilo que poderíamos denominar como certa obsessão pelos diferentes, pelos estranhos (...) anormais” (idem, ibidem, p.23).

É necessária e urgente uma contramão nessa caminhada: de ‘*obsessão*’ à ‘*questão*’ e de ‘*outro*’ à ‘*convivência*’, *entre* e também *com...* por um *estar juntos* na educação. Nesse movimento, arriscamos, aqui, a possibilidade de narrar processos de encontros-oficinas, narrar

as relações que se tecem, os encontros que se produzem: “Ali onde existe relação, ou seja, ali onde existe encontro, desaparece ‘o outro’, isto é, ali, onde estarmos juntos torna inútil, sem necessidade e até, diria absurda, a simples menção do ‘outro’ (SKLIAR, 2011b, p.35).



4.3. Oficina... silêncio

- Os surdos vivem num mundo de silêncio...
- Então, uma sala de aula com alunos surdos deve ser um silêncio, uma paz... certo?
Uma colega do Curso de Libras pergunta para outra da turma, uma professora de português do INES. Que responde:
-Não. Eles têm voz e a usam... E como usam!!!
Dentro de mim uma lembrança transborda... rio de mim mesma.... Já pensei assim também.
(Microrrelato de Pesquisa, março de 2016)



Entre nós... Acontecimentos

É quinta de manhã... passeio pela escola...Olho para os alunos no pátio da escola Paulo Freire... Vem-me à lembrança uma conversa dois anos antes em meu curso de Libras...

Penso...

Silenciosos? Não. Nem um pouco.

Um mundo sem som? Esse não é o mundo deles. Sem palavras?

Só seria possível ouvir com os ouvidos?

O que diríamos de Ivo? Um dos alunos... Ele não vê (apenas) com os olhos e não ouve (apenas) com os ouvidos – assim falaria uma querida amiga do Coletivo, Leidiane Macambira (2017)

Mas como correm! Como falam! Como dançam! Como trocam figurinhas, como conversam sobre seus cantores preferidos, seus atores prediletos! Como se movem! Como correm, sorriem, brincam, discutem, ouvem, veem, sentem, cheiram, tocam...

“Ele está acostumado ao silêncio”⁵²

Nem um pouco.

⁵² Ouço essa frase na tv, enquanto assisto ao programa Profissão Repórter - 16/08/2017. Link: <http://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2017/08/deficientes-visuais-e-auditivos-mostram-dificuldades-e-superacao.html>

Subo para o quarto andar... entro na sala.

Nesse dia estavam muito animados com as atividades que faríamos na oficina... Enquanto converso com a professora regente, uma aluna surda fala bem alto meu nome, a seu modo, do meu lado me chamando e, logo em seguida, do outro lado, outro aluno bate forte na mesa duas vezes para chamar minha atenção...

“A surdez, ela afasta você do mundo, ela coloca você dentro de uma bolha de silêncio.

Porque você não tem como chegar ao som”⁵³

Silêncio...

Eles são surdos.

Mas eles se relacionam com o som... de várias formas, formas outras... Eles gostam, inclusive, de música e já me apresentaram seus cantores de funk prediletos... Eles não podem gostar de música? Não podem se relacionar com o som?

Eles escutam... mais do que isso eles ouvem, eles me ouvem, ouvem as pessoas ao redor deles... Mas não com o ouvido... ouvem de outros modos... às vezes nos ouvem mais do que as pessoas que escutam com ouvidos.

⁵³ Outra frase arranha dentro de mim... Jornal Hoje 10/11/2017, link: <https://globoplay.globo.com/v/6280095/>



Desenhografia 6: **Silêncio**

Conversando com outros...

*“Um mundo sem...
Um Mundo sem imagem...
E um mundo sem som e sem imagem⁵⁴”*

Assim começa mais uma dentre tantas reportagens da grande mídia ao se referir às pessoas chamadas com deficiência. Referem-se àquilo que, supostamente, eles não têm. Aquilo que lhes falta.

Um mundo sem som? Esse não é o mundo deles. Sem palavras?

Só seria possível ouvir com os ouvidos?

Um mundo no escuro? Sem imagens? Sem ver? Minha querida amiga Leidiane (2017) me diria também: Só é possível ver com os olhos?

Silêncio....

Essa palavra fica ecoando incomodamente em mim...

Nas últimas décadas a luta das pessoas surdas para serem vistas como surdas e não como pessoas deficientes e terem sua língua reconhecida tem se intensificado e alcançado conquistas importantes. No campo acadêmico, não se havia visto tantas pesquisas e trabalhos publicados sobre a surdez em outra perspectiva que não a da deficiência como a partir da década de 1990 em diante. Pessoas surdas, pessoas não surdas, têm se mobilizado, resistido e lutado no Brasil.

Nos anos 2000, acontecimentos importantes marcam a trajetória de lutas das pessoas surdas. Temos o reconhecimento da Libras (Língua Brasileira de Sinais) como língua oficial do país através da lei 10.436/2002. O Decreto 5626/2005, que regulamenta a chamada lei de Libras e estabelece prerrogativas importantes sobre os direitos dos surdos a saúde, educação na perspectiva bilíngue e difusão do ensino de Libras. Em 2008 é publicado o documento que institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (através da portaria 948/2007), uma política que prevê a inclusão de estudantes surdos em escolas regulares, a educação bilíngue, a presença do tradutor intérprete nas escolas e o atendimento educacional especializado. Em 2011, em relação aos surdos, o Decreto de 7.611 reforça as diretrizes e princípios apresentados no decreto de 5626/2005, tocando no ponto da formação continuada de professores para o desenvolvimento da educação bilíngue.

⁵⁴ Profissão Repórter - 16/08/2017. A reportagem completa pode ser acessada através do link: <http://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2017/08/deficientes-visuais-e-auditivos-mostram-dificuldades-e-superacao.html>

A partir desses documentos legais, oficialmente essas pessoas passam a ser chamadas também de pessoas surdas. O termo “deficiência auditiva” começa a perder força nos documentos oficiais, apesar de ainda presente.

Seria o início de uma outra forma de pensar sobre essas pessoas? Mais estudos sobre surdez enquanto uma diferença, conquistas e mudanças nos textos legais, produzem efeito no pensamento? No plano discursivo? Nas práticas educacionais? O Oralismo ficou para trás? A perspectiva geral é bilíngue, de aceitação e proclamação das diferenças? De aceitação e difusão da Libras?

Em 1995, a Comissão sobre Linguagem de Sinais e Pedagogia no XXII Congresso Internacional da Federação Mundial de Surdos afirma que a polêmica oralismo versus linguagem de sinais deixou de ser uma questão contemporânea. Transcendemos essa controvérsia e, para chegar ao próximo século, deixamos o Congresso de Milão de 1880 no passado. As tendências de 1995 são: o reconhecimento da linguagem de sinais e o respeito por ela como linguagem da comunidade Surda, e o reconhecimento da educação bilíngüe (World Federation of the Deaf, 1995. apud SKLIAR, 1998, p. 54).

Existe um campo de disputas em que diferentes concepções sobre a surdez disputam os sentidos a serem atribuídos a esses corpos tidos como defeituosos. As propostas de educação de surdos, inclusive, no Brasil, passaram, ao longo do tempo, por diferentes concepções, oralismo, bimodalismo, comunicação total (QUADROS, 1997, 2005)... antes das discussões nas quais nos encontramos hoje sobre a surdez enquanto uma diferença, sobre a Libras enquanto Língua reconhecida e sobre os projetos de educação bilíngüe. Concepções de educação que estão diretamente relacionadas aos modos como a surdez vem sendo vista e narrada. Essas fases não são lineares e subsequentes, ainda se mantêm ativas em maior ou menor proporção e ainda estão em conflito e debate. Essas fases representam linhas de força com diferentes concepções sobre surdez e educação de surdos.

Ao chegar em casa e no simples ato de ligar a TV ou ler reportagens de jornal dos grandes meios de comunicação do país sobre as pessoas surdas, ou ainda ao conversar com pessoas ao meu redor, é possível observar o quanto o oralismo ainda está presente e forte nos discursos. Capilarmente presente através de concepções medicalizantes, corretivas e normalizantes de ajuste e correção do corpo surdo a uma norma instituída.

É importante seguir em frente pelo fortalecimento das línguas de sinais e da educação bilíngüe, conforme orienta a decisão da Federação Mundial de Surdos em 1995. Mas as concepções ouvintistas ainda são muito fortes em nosso contexto, reinventam-se e, de tempos em tempos, mostram-se com mais ou menos vigor.

Penso ainda ser necessário oferecer resistência frente ao oralismo nas pequenas ações políticas cotidianas. Nas pequenas lutas diárias e nas formas de se produzir a educação de surdos em nosso contexto educativo.

4.4. Oficina... Visualidade

Um desejo:
 Inserir uma música de fundo em nosso vídeo intitulado “O nascimento do Bebê Carlos” ...
 Um problema:
 Não quero fazer isso sozinha, é uma produção deles, com a marca de suas mãos do início ao fim...
 Uma lembrança:
 Kandinsky... Seus quadros dançam... ele pensava em música enquanto compunha suas telas... Músicas que dançavam em cores e formas no espaço e que eram representadas sobre a tela plana... músicas visuais... A chave.
 Seleciono de três músicas visuais.
 Reações:
 Música “Verde” : eles olham com atenção
 Música “Fada” : as meninas acham fofa, sorriem uma para outra e imitam os movimentos com as mãos
 Música “Quadrados” : espantos, caras feias, corpos se inclinam repentinamente para trás em determinadas passagens.... Uma explosão de efeitos.
 Incômodo.
 (Microrrelato de Pesquisa: 07 de dezembro de 2017)



Desenhografia 7: Música material

Entre nós... Acontecimentos

Dias antes do episódio narrado conversei com os surdos e com a professora Wandrêia sobre inserirmos uma música de fundo no vídeo que estávamos produzindo. Um vídeo que, depois de pronto, poderia ser apreciado por ouvintes de forma visual e também sonora.

Em casa, penso em como fazer isso de modo que eu não fizesse essa escolha sozinha e que pudesse trazer pra eles a experiência de contato com as músicas na base a que eles têm acesso: a visual. A obra de Kandinsky e o trabalho de Oskar Fischinger me dão pistas: *Música Visual*. Começo a pesquisar opções... difícil encontrar músicas visuais em diretórios gratuitos de livre utilização. Mas encontro algumas opções no Youtube. Seleciono três músicas que julgo interessante para levar para os alunos conhecerem e talvez escolherem. Escolho dar nomes fictícios de fácil apreensão às músicas, segundo características visuais das mesmas, a fim de facilitar a votação, utilizando o português escrito e sinais gráficos no quadro.

A primeira Música Visual: “Verde”. Tem uma movimentação harmônica e intensa, compondo diferentes formas, cadenciando ritmos sobre o mesmo plano de cores: um tom de verde.

A segunda Música Visual: “Fada”. Uma música cadenciada e harmônica, visualmente com menos variação de formas, ocupando menos o plano da tela. Movimentos mais lentos, compondo um ritmo mais leve.

Terceira Música Visual “Quadrados”: Mais intensa. Muitas formas e cores se alternam e explodem na tela. Composições mais variadas formam um ritmo mais pesado.

Particularmente, a terceira música me chamou bastante atenção. Pensei que seria bastante atrativa, pois possuía mais movimentação, surpresa e ritmo. Qual foi meu espanto ao colocar na tela cada uma delas e perceber as reações deles.

A terceira música começava com composições rítmicas em forma de quadrados, mas possuía muitas variações com diferentes composições de formas, explosões em cores e luz. Começam a assistir atentos, mas segundos depois vejo seus corpos se moverem levemente pra trás de forma repentina, apertam os olhos, franzem o cenho incomodados. Karina sinaliza incomodada, vira o rosto e logo se distrai com outra coisa... pouco depois outros começam a conversar paralelamente.

Passamos à votação:

Música Visual “Verde”: quatro votos;

Música Visual “Fada”: dois votos;

Música “Quadrados”: zero votos.

Conversando com outros...

Problematizamos aqui a surdez como uma experiência visual, tomamos essa experiência predominante entre os surdos como base para a proposta que aqui trazemos. Compreendendo os surdos como sujeitos contemporâneos, “um sujeito híbrido, entrecruzado por diversas culturas, diversos discursos e formas de ser” (RAUGUST, p. 200, 2017). Sujeitos contemporâneos constituídos pelos discursos, por pessoas, pela língua, por diferentes aspectos culturais, artefatos que são produzidos e que vão subjetivando-os. Entendemos com Veyne – citando Foucault – que nos processos de subjetivação, “o sujeito não é ‘natural’, ele é modelado a cada época pelo dispositivo e pelos discursos do momento, pelas reações de sua liberdade individual e por suas eventuais ‘estetizações’” (VEYNE, p. 178, 2014).

Existem diferentes formas de ser surdo e expressar a experiência da surdez. Problematizamos os surdos como grupo heterogêneo, em que a visualidade tem se mostrado aspecto importante e relevante nos estudos tecidos no campo, mas uma experiência que é múltipla, multifacetada e que não comporta movimentos de homogeneização. Um grupo que têm como manifestação forte de sua experiência a visualidade.

Considerando os aspectos da visualidade dos surdos e as singularidades dos sujeitos envolvidos, aqui arriscamos produzir uma proposta pedagógica de base visuo-gestual através dos encontros experienciados em nossas oficinas.

Compassamos aqui uma pesquisa-escrita limitada em seu tempo, espaço e nas experiências singulares de seus sujeitos. Alguns são os aspectos amplos que assumimos, os grandes discursos agem também em nós e através de nós. Algumas das conversas aqui compassadas podem talvez ser ampliadas também a outras realidades, outras são apenas singularidades... Mas seguimos, implicados no compromisso rigoroso de uma pesquisa que comporta o *talvez* ao produzir nossas experiências. Compartilhando o que nos passa, nos afastando da busca de verdades absolutas ou de estabelecer pilares de enunciação sobre o outro.

Visualidade.

É sobre essa experiência que nos debruçamos.

Experimentando nas oficinas compartilhar tempos, espaços, exercício, cheiros, toques, gestos e afetos, todos muito permeados pela visão.

Ao longo do movimento de *oficinar*, o modo como se produzem através do olhar, o modo como percebem detalhes, o modo como expressam sua corporeidade, o modo como reparam em coisas pequenas que me passam despercebidas me chama a atenção...

... o toque de Luma em minhas mãos para corrigir a forma de expressar um sinal...

... a forma em flor que toma uma pequena mancha nas costas da blusa de alguém que passa e que chama a atenção de Laura...

...a expressão intensa que tomam alguns rabiscos ao redor do desenho de Diego sobre um personagem expressando raiva...

...o fascínio mágico que alguns materiais visuais das oficinas exercem sobre eles...

...a intensidade com que Gustavo expressa sua insatisfação com o corpo dos pés à cabeça...

...as lágrimas nos olhos de Marcos ao assistir na tela ele mesmo e seus colegas em um de nossos vídeos...

Escolho três músicas visuais e em casa penso: *a música- visual ‘Quadrados’... acho que podem gostar mais dessa, é tão intensa e rica em formas e movimentos! Possui muito mais ação que as demais...* Na oficina vejo em seus olhos apertados e no movimento repentino do corpo para trás que não.

A forma de os “sujeitos surdos perceberem o mundo de maneira diferente, a qual provoca reflexões de suas subjetividades” (STROBEL, p. 44, 2016) e agora também sobre a minha própria subjetividade.

Minhas tentativas e erros... minhas suposições sendo quebradas... eles percebem detalhes outros... meu olhar pelo olhar deles sendo refinado e colocado em questão.



Atividade do dia: construir um storyboard com o tema “Copa do Mundo” . Distribuo algumas folhas e me ponho a postos para orientá-los no processo. As professoras

Renata e Wandréia também ajudam. Começamos a produção.

Alguns não compreendem bem a proposta de início.

A professora Renata intervém. Explica em Libras de formas diferentes das que eu havia sinalizado, criando outros classificadores⁵⁵, atua, se expressa

⁵⁵ Classificadores são formas de estabelecer concordância em uma língua. Na Libras os classificadores são formas representadas por configurações de mãos que funcionam como marcadores de concordância em relação à coisa, pessoa ou animal. São muito importantes, pois ajudam a construir a estrutura sintática em relação à coisa, pessoa ou animal, através de recursos corporais que permitem relações gramaticais abstratas. Com função descritiva, por exemplo, podem “detalhar som, tamanho, textura, paladar, tato, cheiro, formas em geral de objetos inanimados e seres animados”. (PIMENTA e QUADROS, p.71, 2006).

intensamente... fico encantada com sua arte! Ela utiliza referências outras,
 compreende os aspectos da visualidade deles de outros modos.
 As crianças montam a sequências das histórias com desenhos. Em seguida, embaixo de
 cada imagem, escrevem a narrativa em português,
 ajudamos na escrita.
 De um lado a professora Renata me chama, pede que eu veja a produção escrita de um
 aluno que estava com ela: “- Está escrito certo? Me ajuda?” .
 De outro lado, Gustavo me chama:
 -Acabei.
 Passo o olho rápido e respondo:
 -Mas ainda faltam duas celas, continua vai!
 - Não. Acabei já.
 - Só mais um pouco... continua a história.
 Gustavo Se dá por vencido. Completa as celas da folha com outras cenas para a
 história.
 Termino com outros alunos e volto para Gustavo
 Vejo sua história novamente. Muito boa! Uma história completa. Com início, meio e
 fim... até a sétima cela. Porém, as duas últimas celas não fazem sentido, não
 completam a história, apenas repetem sem sentido algo já dito.
 (Microrrelato de Pesquisa: 07 de junho de 2018)



Entre nós... Acontecimentos

Este é nosso segundo ano afinando. Na turma do 5º ano bilíngue de 2018 os surdos são mais novos que no ano anterior, eles têm entre 10 e 11 anos. Um grupo que apresenta um pouco mais de dificuldades na escrita em português. Iniciamos as oficinas regularmente às 5ª feiras e selecionamos algumas etapas como em 2017. Após experimentarmos diferentes materiais que brincam com a ideia de movimento, produzimos alguns exercícios e discutimos sobre a temática que trabalharíamos em um novo vídeo, chega o momento de criarmos a história que seria produzida. Em 2017 esse processo levou certo tempo, foram várias as produções até que chegássemos a *storyboards* com roteiros completos e histórias coesas. Este ano, mesmo com a dificuldade de escrita em português, descobro que esta não interfere na produção de narrativas completas. As crianças produzem histórias incríveis! A votação de qual história filmaríamos foi acirrada.

Conversando com outros...

Apostamos na produção de uma Pedagogia Visual para surdos através da proposta visuo-espacial que trazemos em nossas oficinas. Para tanto, inspiramo-nos em trabalhos desenvolvidos na área da Pedagogia Visual (CAMPELLO, 2007, 2008), mas também encontramos alguns aspectos valiosos quando conversamos com a “Alfabetização Visual” de Santaella, (2012) e o “Letramento Visual” de Lebedeff (2017a), embora aqui não tenhamos aderido completamente a elas, pois pensamos as questões da visualidade pautadas não apenas nos processos chamados de alfabetização ou letramento, mas sim em uma perspectiva de uma pedagogia e uma filosofia da diferença, o que por momentos, deixa-nos em conflito com alguns aspectos destas outras produções. Mas entendemos que a pesquisa também necessita afirmar até o que difere de nós. Tomamos algumas práticas presentes nesses trabalhos e inventamos outras afirmando a produção de um todo através da produção de uma pedagogia voltada para os surdos, e mais que isso, na busca de produzir com eles essa pedagogia que chamamos visual.

No estudo dos temas que trabalhamos e na produção das histórias, lançamos mão de alguns passos e técnicas chamados de “estratégias da invenção surda” (LEBEDEFF, 2017a; TAVEIRA e ROSADO, 2017). Priorizando a organização visual primeiro e depois o escrito.

No estudo de um tema selecionamos diferentes vídeos e imagens, sobre os quais conversamos amplamente em língua de sinais. A presença do professor surdo em sala de aula sempre enriquece muito nossas conversas. As estratégias utilizadas pelo professor surdo partem de uma experiência muito próxima a dos estudantes surdos. Sempre que temos a presença do professor surdo, como a Renata no microrrelato destacado, conseguimos ampliar e aprofundar de modo significativo as trocas que produzimos em nossas discussões.

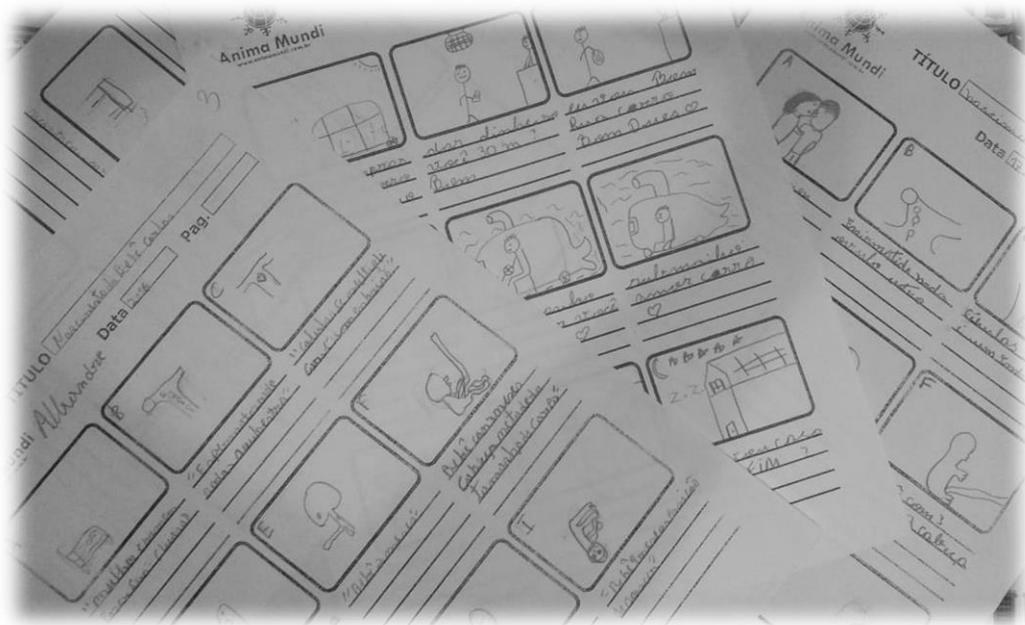
Na apresentação de um conceito relacionado a um tema trabalhado utilizamos, além de imagens e Libras, também a datilologia⁵⁶ de algumas palavras-chave e a escrita em português de alguns conceitos principais no quadro ou em pequenos cartazes. Alternamos e reforçamos o estudo de um tema específico seguindo alguns passos, por exemplo: apresentação visual através da imagem, explanação em Libras, datilologia, apresentação da palavra em português, discussão em Libras, busca de outros referenciais, produção imagética e concreta com a produção de pequenas esculturas com diferentes materiais, produção de desenhos e escrita em português e produção de histórias a partir da Libras e dos storyboards.

⁵⁶ Chamamos de datilologia a soletração de uma palavra em português utilizando o alfabeto manual de Libras.

A expressão visual através da língua é o caminho de entrada. A partir do visual, trilhamos e produzimos diferentes possibilidades retomando estratégias, revisitando o aprendido, e trabalhamos com a Língua Portuguesa em complementaridade.

Por exemplo, ao trabalhar o tema da Copa do Mundo que ocorreu no Brasil em 2018, tema escolhido para a produção de nossas histórias e vídeos no primeiro semestre de 2018, trilhamos alguns passos mais ou menos estáveis. Para outros temas, em outros momentos, existem variações produzindo práticas de acordo com as singularidades envolvidas, mas várias dessas etapas podem também se repetir de uma ou outra forma. Abaixo, destacamos alguns pontos principais desse trabalho no contexto vivido:

- Seleção de vídeos oficiais, vídeos amadores, imagens e também de vídeos produzidos com ou por pessoas surdas;
- Discussão inicial em Libras sobre o assunto;
- Destaque de conceitos-chave: Copa do Mundo, Brasil e Futebol;
- Apresentação dos diferentes sinais que representam Copa do Mundo; apresentação dos sinais de Futebol e Brasil utilizados no Rio de Janeiro;
- Produção escrita em português das palavras: Copa do Mundo, Brasil e Futebol;
- Produção de uma brincadeira em forma de jogo-rápido utilizando placas com as palavras escritas em português, a correspondência em sinais e a datilografia dessas palavras;
- Destaque de diferentes aspectos relacionado ao tema como: local dos jogos, jogadores famosos, partidas, etc., ampliando as discussões;
- Produção de um desenho selecionando algum dos pontos discutidos;
- Em parceria com as professoras são produzidos outros materiais, exercícios em folha, jogos, montagem de um álbum da Copa do Mundo 2018, entre outros;
- Apresentação da folha de *storyboard* e conversa sobre como funciona essa técnica que utiliza produção de imagem e texto escrito em complementaridade.
- Dentro de um tema maior, Copa do Mundo 2018, cada um escreve sua história com seus personagens e enredo. Primeiramente o fazem através de desenhos sequenciais nas celas, depois produzem a escrita em português abaixo de cada cela.
- Refazemos esse exercício outras vezes refinando a técnica e elaborando as histórias.
- Por votação escolhemos um dos roteiros retratados nas histórias produzidas;
- Produzimos um *storyboard* coletivo maior com a história escolhida, no qual todos participam desenhando, escrevendo e opinando no roteiro;
- São feitos ensaios em cima desse roteiro e produzimos os materiais a serem utilizados;
- Produzimos as fotos para animação e editamos;
- Retornamos com o vídeo para apreciação de todos e outras discussões nascem a partir daí.
- Um novo ciclo se inicia a partir deste ponto ou de outro.



Fotografia 5: **Roteiros**

Um movimento de produções tecidas através de uma base visuo-gestual e que possuem infindas possibilidades, aproximando-se e se revelando muitas vezes em Arte. As produções visuais das crianças surdas e também dos professores surdos expressam suas singularidades, seus modos de ser e se afirmam e se potencializam como arte. Os jeitos de ser surdo de um sujeito “que percebe o que está à sua volta por meio da visão e que usa a arte como forma de descrição de sua história, de suas vivências, de seus medos, expectativas, do seu eu” (RAUGUST, p. 213, 2017).

A produção dos *storyboards* possibilitou experiências diversas, diferentes histórias compostas e narrativas imagéticas com desenhos ricos em detalhes e sentidos. No microrrelato destacado, Gustavo, antes de todos os colegas e utilizando menor quantidade de celas que os demais, compõe uma narrativa completa de sentido, ainda que de imediato, mergulhada em minhas próprias pressuposições, eu não tenha percebido.

Destaco aqui também outra produção que me chamou muito a atenção. Uma produção que traz a marca da visualidade de um modo complexo e delicado. Amanda, uma estudante da turma de 2017, ao produzir sua história, em uma das oficinas com tema livre, o faz de um modo muito dedicado produzindo desenhos detalhados. Mas, nas linhas abaixo da imagem onde deveria escrever em português o roteiro de sua história, ela escolhe lançar mão de palavras em português, palavras em inglês comuns das redes sociais e utiliza também

emoticons e *emogis*⁵⁷. Não que Amanda não saiba escrever em português, mas, nesse momento, para dar sentido à narrativa de sua história, ela utiliza como escrita os recursos visuais que julga necessários para sua narrativa.

Prossigo refletindo sobre essa experiência e as complexidades de sua expressão, em especial, com os surdos com os quais tenho me encontrado... “a experiência de ser surdo ou a experiência visual significa mais que a utilização da visão como meio de comunicação [...] as produções linguísticas, artísticas, científicas e as relações sociais são visuais” (LEBEDEFF, p. 230 e 229, 2017b). Essa experiência constituidora de suas subjetividades torna-se a “base do pensamento e da linguagem dos surdos” (idem, *ibidem*, p. 230)

Prossigo também sendo atravessada por essas ideias e refletindo no potencial que pode haver na utilização de técnicas que aliem texto verbal e visual (L2 e L1) à imagem como na produção de *storyboards*, em uma pedagogia para surdos visualmente produzida. Em como as imagens poderiam “ser lidas e interpretadas como textos, e, também, a possibilidade do caminho inverso, ou seja, em como um texto pode ser reorganizado por meio de estratégias visuais para que possa ser mais bem compreendido” (LEBEDEFF, 2017b, p. 235) e também produzido.

Penso nas possibilidades de propostas que tenham um olhar sensível para as formas de ser desses sujeitos na vida e na escola. Encontro-me absorta em pensamentos e leituras, problematizo minhas certezas e limitações ainda no campo e como é necessário calibrar o olhar para ver melhor aspectos que estão diante de nós, mas desfocados por um olhar viciado em ver sempre e apenas o mesmo. O que pode um olhar? O que podem através do olhar? O que podem seus corpos?

Podemos brincar, podemos ler, podemos sentir, podemos perceber o mundo, podemos aprender, podemos ensinar através do visual que organiza todos os olhares de forma não auditiva.
QUADROS, 2004.

⁵⁷ Podemos entender *emoticon* como “uma representação gráfica de uma emoção feita através dos caracteres que você tem à disposição em seu teclado.” Já os *emojis* “podem ser considerados uma evolução dos emoticons” utilizando desenhos próprios para cada software. Fonte: <https://www.tecmundo.com.br/web/86866-voce-sabe-diferenca-entre-emoticons-emojis.htm>. Acesso em: 07/01/2019.

Abaixo, é possível através do link ou do código QRcode ver um vídeo com diferentes exercícios de animação que produzimos:



Vídeo 3: Exercícios de Animação⁵⁸

⁵⁸ Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=Rb-zOqfOLg4&feature=youtu.be>

4.5. Oficina... afetos e amorosidade

Hoje conseguimos descer para a sala de informática!
Primeiro contato dos alunos com o programa que será nosso companheiro de animação: MUAN⁵⁹, um exercício de movimento com massinha e flipbooks. A turma estava em expectativa ansiando pelo que viria hoje.

Mas Caio e Augusto estavam poucos dispostos a descer e participar.

Caio, assim que entrou na sala, enterrou o boné no rosto.

A postura de Caio denuncia seu ânimo, deita sobre a mesa, implica com um colega, cruza os braços, olha pra baixo enquanto falo.

Eu começo a explicar, Augusto olha pra Caio e também desvia o olhar, ainda meio em dúvida de como se comportar.

Algum tempo passa...

Estratégia:

Peço que Caio sente perto do computador, ia precisar da ajuda dele hoje.

Augusto se mantém distante.

Três bolinhas de massinha, uma corrida, formas diferentes de alcançar um ponto de chegada. Caio bate as fotos. É ele gostou disso. Vamos dar play?

- Uau! Parecem deslizar!

Agora escolham seus bloquinhos vamos brincar com movimento? Desenho sequenciais da última folha para a primeira... Que efeitos conseguimos? Dois ou três terminam algumas sequências. Augusto Se esgueira pela bancada sobre os flipbooks dos colegas, falta pouco tempo pro fim de nosso encontro... Augusto vai chegando mais perto...

-Quero um, me dá?

-Que cor você quer?

-Esta aqui, rosa.

(Microrrelato de pesquisa, 22 de agosto, 2017)



⁵⁹ Manipulador Universal de Animação. Software de animação gratuito da plataforma Anima Mundi disponível em: <http://www.animamundi.com.br/pt/blog/muan-um-software-para-animar-sua-vida/>



Fotografia 6: **Esconder**



Hoje ele chegou sorrindo, seu corpo projetado para frente, para cima. Sua postura era outra. Assim que chegou pegou seu material e começou a trabalhar... Mas me olhava o tempo todo parecia querer chamar minha atenção. Continuei com as atividades coletivas da oficina falando com todos... Mais uns minutos... me aproximo dele, abaixo na carteira pergunto sobre a atividade. Caio abre um sorriso gigante e diz: Hoje é meu aniversário!
(Microrrelato de pesquisa, 24 de agosto, 2017)



Entre nós... Acontecimentos

Em nosso terceiro dia de oficinas demos continuidade às atividades que não conseguimos concluir na oficina anterior e conhecemos o programa que utilizaremos em nossas animações. A professora Wandréia está de licença. Bernadete e Andrea, professoras de apoio, e Jaime, professor surdo, estão comigo.

Iniciamos com um exercício de aceleração e desaceleração. Com três bolinhas de massinha de mesmo tamanho e cores diferentes e com fotos sequenciais iríamos simular uma

corrida. Caio (que antes não queria participar) é meu ajudante, faria a captura das imagens com o Muan. Ele gostou disso e se empertigou todo na cadeira atento aos meus comandos.

Movimentamos os materiais de modo que cada bolinha tivesse uma forma diferente de fazer o mesmo percurso: movimentos contínuos, movimentos regulares, irregulares. Queria destacar que não bastaria apenas movimentar uma bolinha um pouco, parar e tirar uma foto repetidas vezes para que a ideia de movimento se desenvolvesse bem em um filme de animação. Nesse processo, o movimento de empuxo inicial, a aceleração gradual com fotos aos poucos mais espaçadas e a desaceleração ao aproximar do ponto de chegada são essenciais para se produzir um efeito de corrida. Fazemos nossas apostas... qual das três bolinhas ia chegar primeiro? Cada um escolhe seu vencedor. No entanto, todas chegam no mesmo momento. O diferencial estava no modo como elas percorreram o trajeto até a chegada e os efeitos visuais que elas provocam. Damos play no vídeo e discutimos sobre as diferenças percebidas.

Depois seguimos com os jogos que não tínhamos concluído na oficina anterior. Estamos na fase de construção de pequenos brinquedos/jogos que brincam com a ideia de movimento-parado. Paulina com suas singularidades e um sorriso contagiante está muito animada. Andrea a auxilia na construção da dobradinha em tamanho ampliado. Nessa semana, trouxe alguns desenhos prontos para ela montar a dobradinha e poder brincar com seus efeitos. Os movimentos de Paulina às vezes derrubam o papel e o lápis. Seguro o papel e estendo o lápis novamente, ela pega o lápis de um modo pouco usual, não a corrigimos. Segurando bem firme, passa repetidas vezes o lápis sobre o material chamado de 'dobradinha' e sorri... se agita, animada enquanto uma flor parece se movimentar no papel se abrindo e fechando à sua frente, depois aponta pedindo as outras dobradinhas para brincar. Enquanto isso, Átila na cadeira de rodas se diverte com a professora Bernadete que manipula à sua frente as dobradinhas e os taumatrópios que os colegas produziram.

Distribuo também alguns bloquinhos com folhas quadradas coladas em uma das extremidades para outro grupo de alunos que tentariam produzir algo que já tínhamos visto: um flipbook. Faço algumas demonstrações, dou algumas orientações e peço que escolham os temas que quiserem para as sequências que deveriam ser iniciadas na última página de baixo para cima. A maioria compreendeu bem a ideia e começou a produzir as sequências, independentemente das habilidades para desenhar.

Augusto resistiu no início, mas de longe observava os colegas participando, em especial as reações em cada etapa. Foi se aproximando de mim aos poucos até que pediu um bloquinho também, restava pouco tempo, mas produziu no tempo possível, ainda que com um

pouco de dificuldade para compreender o processo.

Próximo do final começo a ver os flipbooks de cada um e as primeiras sequências que vão surgindo... as mais variadas. Alguns fazem desenhos simples com retas e bolinhas, outros, formas com bastante detalhes. Explico que o mais importante é o movimento, estavam livres para desenhar o que quisessem, mas que pra ter o efeito de flipbook a sequência era importante. Vejo que Karina ainda não tinha compreendido bem a ideia, seus desenhos eram soltos, sem sequência definida. O tempo se esgota, mas voltaria a esse ponto novamente. No encontro seguinte continuamos a trabalhar as primeiras noções aprendidas desse e de outros modos.

Conversando com outros...

Finalmente, sempre se tem os órgãos e as funções que correspondem aos afetos dos quais se é capaz.

Deleuze e Parnet

O que é isso da experiência? O que é isso de ser afetado? Como se relacionar com o outro sem ser por ele afetado? Um afeto enquanto um devir, potência de vida (DELEUZE e PARNET, 1998). Um amor, que não tem a ver com apenas alegria, harmonia e sorrisos... Mas com um movimento de responsabilidade, de ligar-se a outra pessoa, de se importar com outra pessoa. Amor, não como um sentimento, mas como um ato de responsabilidade com o outro (SKLIAR e TÉLLEZ, 2017b; LARROSA, 2018). Sobre o amor, diria-me Skliar, “la amorosidad en las prácticas educativas en y más allá de lo escolar tiene mucho más que ver con la diferencia, la alteridad, el cuidado, la responsabilidad por el outro y ante el outro.”⁶⁰ (SKLIAR e TÉLLEZ, 2017b, p. 248).

A trajetória de habitar a escola e produzir um pesquisar-escrever, transpassado por este lugar e por seus sujeitos só é possível e se produz por meio de afetos. movimenta-se e se produz na potência desses afetos, nos efeitos gerados no encontro, na relação *entre*. Ao lembrar a questão “O que pode o corpo?” presente na filosofia de Espinoza, Deleuze e Parnet (1998) tratam do afeto enquanto um devir, que agencia ou não a vida, enquanto potência de ação.

⁶⁰ Nota de tradução da autora: a amorosidade nas práticas educativas, dentro e fora da escola, tem muito mais a ver com diferença, alteridade, cuidado e responsabilidade pelo outro e perante o outro.

Os afetos são devires: ora eles nos enfraquecem, quando diminuem nossa potência de agir e decompõem nossas relações (tristeza), ora nos tornam mais fortes, quando aumentam nossa potência e nos fazem entrar em um indivíduo mais vasto ou superior (alegria). Espinoza está sempre se surpreendendo com o corpo. Ele não se surpreende de ter um corpo, mas com o que o corpo pode. Os corpos não se definem por seu gênero ou sua espécie, por seus órgãos e suas funções, mas por aquilo que podem, pelos afetos dos quais são capazes, tanto na paixão quanto na ação. (DELEUZE e PARNET, p. 49, 1998)

Nessa trajetória de produzir oficinas na escola com alunos surdos alguns efeitos me moveram mais fortemente. A maior parte desse mover versa não sobre as técnicas, a utilidade e a relevância (apenas) científica de minha pesquisa, mas sobre uma experiência coletiva: o afetar, as relações e o efeito que isso faz reverberar na vida de quem participa dos encontros. Durante dois anos letivos, duas turmas, muitas coisas se passaram. Nas oficinas, muito trabalho, brincadeiras, sorrisos, entusiasmos a cada descoberta, mas também conflitos, tensões, desânimos, dúvidas, hesitações: afetos. É “na experiência desse percurso do afetar que a pesquisa acontece” (LAZZAROTTO e CARVALHO, p. 26, 2015).

No início, em 2017, com uma turma em sua maioria de adolescentes, alguns se mostravam resistentes. “Massinha? Desenho?” Pareciam dizer – embora não o tivessem falado explicitamente – *“isso é coisa de criança, não somos crianças”*. Foi necessário caminhar devagar no início, calibrar a atenção cartográfica, habitar, ganhar espaço e conversar.

Alguns me afetam e atraem a minha atenção e cuidado de modo especial. Caio, um menino negro, que vive em uma comunidade empobrecida e violentada, assim como grande parte de seus colegas de classe. Ouvi algumas coisas a seu respeito: *“ele desafia a gente o tempo todo... vai seguir o caminho do irmão preso, já está envolvido... até é muito inteligente, mas não quer nada com a escola, não respeita ninguém aqui dentro... muito difícil trabalhar com ele”*.

Parte de mim concorda, é um desafio trabalhar com ele. Mas algo em sua rebeldia me chama atenção, algo no modo com encara a vida me afeta, me move... sua primeira atitude em tudo na vida parece sempre ser de confronto, de desafio...

Fico pensando, qual o sentido da escola para esse rapaz, em meio a tantas outras coisas que vive?

Continuo tentando relação... o tempo passa.

Mas que sorriso lindo!

Ele é capaz de sorrir... leva tempo pra isso acontecer, mas cativa quando o faz. Um sorriso. Uma pequena abertura. Uma primeira troca positiva. Momento de potencializar isso... Aos poucos dá-se relação. Conflituosa, mas nem por isso menos amorosa.

A amorosidade tem a ver com isso...

(...) tiene que ver con un gesto, con la posibilidad de ‘agarrárselas’ con algo y con alguien. ‘Agarrárselas’, porque eso algo (lo outro), ese alguien (el outro) provoca a la vez pasión, ira, temor, atención, desolación, ignorancia, pesadillas, conternación, inclinación hacia su cuerpo, memoria de su rostro, ética y justicia.⁶¹ (SKLIAR e TÉLLEZ, 2017b, p. 248)

Atualizo memórias e percebo que, anos atrás, apenas um gesto foi necessário para o início de uma relação afetuosa com um campo que reverbera em mim. Um gesto, mas especificamente um sinal: “Oi” em Libras, há muitos anos no Curso Normal. Esse gesto me conecta com a educação, com um território no qual produzo também minha vida, não apenas no campo da surdez, mas da inclusão, da diferença na educação e na arte. Através de um gesto amoroso e despertador.

Compreendo, então, com Larrosa, melhor esse gesto: El oficio de profesor tiene que ver con el amor. Con el amor al mundo y con el amor a la infancia, entendiendo esta última como novedad (en el mundo)” y como “capacidad de comenzar”.⁶² (LARROSA, 2018, p. 37). Um ofício repleto de amores e desamores, conflituosos nas relações estabelecidas de afetar e ser afetado. Mas que traz em seu bojo não algo heroico ou apenas sentimental, mas uma ideia e um ato de responsabilidade com o mundo e com o outro. A amorosidade como força política.

Essa amorosidade, essa responsabilidade, tem a ver com o gesto de acolhida na alteridade, um gesto de acolhida ao outro (SKLIAR e TÉLLEZ, 2017b). Talvez tenha a ver com a forma como fui acolhida por esses sujeitos... Pelo sorriso gratuito e fascinante de Paulina, pelos abraços de Karina, pelo sorriso tímido de Laura, pelo desafio de Caio, pela hesitação de Augusto, pela aposta e parceria da professora Wandréia, pela confiança e carinho da diretora Líbia...

Tal vez la preocupación, la responsabilidad por el otro esa amorosidad, se refleje certeramente en una imagen de hospitalidad, una hospitalidad sin condición, una hospitalidad que no pide nada a cambio. Una hospitalidad que no haga del otro um deudor eterno de una deuda que siempre, será impagable.⁶³ (SKLIAR e TÉLLEZ, 2017b, p. 250-251)

⁶¹ Nota de tradução da autora: Tem a ver com um gesto, com a possibilidade de 'agarrar-se' com algo e com alguém. 'Agarrar-se', porque esse algo (o outro), esse alguém (o outro) provoca, ao mesmo tempo, paixão, raiva, medo, atenção, desolação, ignorância, pesadelos, consternação, inclinação em direção a seu corpo, memória de seu rosto, ética e justiça.

⁶² Nota de tradução da autora: O ofício do professor tem a ver com o amor. Com o amor ao mundo e com o amor à infância, entendendo o último como uma novidade (no mundo) e como “capacidade de começar”.

⁶³ Nota de tradução da autora: Talvez a preocupação, a responsabilidade pelo outro, essa amorosidade, se reflita certamente em uma imagem de hospitalidade, uma hospitalidade sem condição, uma hospitalidade que não peça nada em troca. Uma hospitalidade que não faça do outro um eterno devedor de uma dívida que sempre será impagável.



Fotografia 7: Olhares

Travessias...

Nessa travessia, o que fica são as relações, a partir da relação afetuosa, torna-se possível que algo seja produzido transpassado por uma vontade de responsabilidade consigo, com o outro, com o mundo.



Como apenas passar por você?

Como ignorar o turbilhão de coisas que acontecem com você fora da escola?
Como não desejar que a escola possa ser, pra você, algo mais interessante do que as coisas que têm te atraído do lado de fora? A aparência de ganho é sedutora. Mas é aparência, engana...

Você tem sonhos. Você, um menino surdo, pobre, negro, morador de uma comunidade negligenciada pelo poder público. Você sonha com uma vida potente. Sonha em jogar bola, sonha com a companhia de seus amigos até ficar velhinho, quer crescer, trabalhar, terminar a escola, ter filhos... Tenho isso registrado e guardado com carinho, lembra? Nós gravamos isso!

Mas existem seduções à sua frente e escolhas a fazer. Essas escolhas a escola não pode fazer. Mas, quem sabe, possamos lutar para que essa escola seja um lugar de acolhida e de alargamento das possibilidades de escolha...
um lugar com mais sentido...
um lugar um pouco mais seu.

(Microrrelato de pesquisa, 16 de dezembro de 2017)



5. mOVImEntos Finais

estar juntos

Havia combinado com a professora Renata o início desta oficina... Renata não chega. Ela faria essa parte tão bem... Contar, maestralmente, com sua língua uma história produzida por surdos... Mas ela não chega.

Dou início à contação da história que seria o *start* para a oficina de hoje. Em dado momento, Elen e Raquel riem, faço um sinal errado, Raquel faz com as mãos me mostrando a forma correta.

Passamos a alguns jogos, a professora Renata chega e entra na roda brincando, tirando fotos e vez por outra intervindo explicando algo em Libras.

Brincamos de morto-vivo-meio... Paulina é uma aluna que possui outras formas de caminhar, estar em pé, sentar e se equilibrar... passa algum tempo balançando o corpo, parece estar pensando em como seguir os comandos da brincadeira...

Morto-Vivo-meio... não adianta querer “poupá-la”, ou ajudá-la... um aluno se aproxima para ajudar, ela sacode os ombros se desvencilhando e o afasta... quer tentar sozinha.

Fico observando...

Ela cria estratégias: inclina o corpo pra frente, ombro direito mais abaixo com uma das mãos mais próximas ao chão, arqueia as pernas, pés dobrados pra fora... alguns olham apreensivos, hesitam, outros olham curiosos.

Novamente os comandos: Morto-vivo-meio... e não é que...

Ela iça o corpo e abaixa-o utilizando as mãos e os joelhos de um modo singular... surpreende a todos, de modo ágil... várias e várias vezes... e a cada movimento ri... muito.... empolgadíssima!... No final de cada jogo ela vibra! - Consegui!

(...)

No final da tarde chego em casa, minhas costas doem, doem muito... Olho algumas das fotos que tiramos. Em duas fotos eu apareço conversando com eles: Meu rosto e minhas mãos expressivas ligadas a braços que saem de ombros e costas completamente arqueadas no movimento de todo um corpo que anseia por conversar.

(Microrrelato de Pesquisa, maio de 2018)



Estar juntos na educação.

Estar juntos em uma caminhada.

Estar juntos em uma conversa.

Estar juntos em um movimento.

Estar juntos em um gesto.

Estar juntos em um afeto.

Estar juntos.

Disponibilidade.

Responsabilidade.



Fotografia 8: Juntos

Pesquisar-viver. Não se começa uma pesquisa e se termina do mesmo jeito... O sofrer, o padecer, o atravessar, o produzir-se, o estetizar-se... uma processualidade que envolve um trabalho de si sobre si mesmo (FOUCAULT, 2006).

Como pesquisar um caminho que se faz ao andar?

É que quando começamos uma pesquisa não sabemos aonde vai dar, um compromisso sem hipóteses a comprovar, uma vontade de responsabilidade com o outro, com desconhecidos.

Nesse processo vivencio um início repleto de saberes acadêmicos... caminho alguns passos: disponibilidade. E passos à frente: escolhas. Escolhas de uma solidão povoada de gentes: abrir mão de velhas certezas pelo compromisso ético de estar juntos, pelo rigor de

uma pesquisa que se produz processualmente, que nos passa, que nos acontece, que nos toca... e que nos produz de outras formas. Abrindo-me ao encontro, a estar juntos. (BARROS e KASTRUP, 2009; DELEUZE e PARNET, 1998; LARROZA, 2002, SKLIAR, 2011a)

Estar juntos não pode ser outra coisa que um movimento, um gesto, um desejo, uma responsabilidade.

Nesse processo vou me estetizando, constituindo-me, produzindo-me, produzindo os sentidos das experiências vividas.

Passar manhãs inteiras em Libras. Sinto que minhas expressões mudam, meu corpo muda interna e externamente. Não é possível controlar minha bela postura de dançarina ao sinalizar, meu corpo inteiro é conversa, produzo minha forma singular de me expressar e, imersa na língua-outra, projeto-me para frente, na direção dos desconhecidos com quem compartilho essa conversa, perco minha postura anterior, uma disponibilidade que em mim provoca mudanças, experiências que me fazem padecer e mudanças que me passam pelo corpo. Começam no corpo e nele se constituem.

Iniciamos essa longa conversa falando de MoVimENTos, do que nos move, daquilo que dá potência ao nosso corpo. Conversamos sobre o que nos move no processo de pesquisar e narrar de outras formas, o que nos move na escola, o que nos move no campo da diferença, o que nos move politicamente em relação à surdez, o que nos move nas propostas de educação pensadas para surdos e o que nos move *no estar juntos* com sujeitos surdos na Escola Municipal Paulo Freire. E, também aqui, em determinado momento, esta longa conversa será suspensa e interrompida passando também pelo corpo e por aquilo que nos move.

Compassamos aqui um dispositivo multilinear do pesquisar-mover-narrar-fazer-escrever. Um movimento proposto como um exercício cartográfico produzido na processualidade, nos compassos arriscados, improvisados, ensaiados de uma coreografia múltilinear de *oficinar*, o narrar com microrrelatos e desenhografias. Apresentando a possibilidade de *oficinar* como um fazer inventivo, experimental e potencializador de nossos encontros. *Oficinar* tomado como dispositivo metodológico que possibilita a vida em nossos encontros, atritos, conversas, pensamentos e rupturas. Um fazer composto de alguns aspectos regulares e ao mesmo tempo a descontinuidades de um fazer que se reinventa a cada encontro...

A fictícia segurança de traçar inícios que se dão pelo meio e a angústia alegre de ter sempre resultados imprevisíveis (KASTRUP, 2015).

Buscando, dessa forma, pensar em formas de ensinar que tenham mais a ver com as formas de aprender de um estudante surdo, com sua experiência visual, com uma proposta

pedagógica visuoespacial produzida processualmente, pensada aqui através da tessitura de oficinas experimentais. Pensando a educação visual de surdos, não como uma adaptação de currículo, mas como a possibilidade de um currículo outro, que tem base numa experiência outra, a experiência visual.

Escolhemos alguns temas para narrar nossas oficinas: *gestos, encontros, experiência, narrativas outras, silêncio, visualidade, afetos e amorosidade*. Conversando sobre mínimos. Escolhemos tematizar as oficinas para falar um pouco de um turbilhão de experiências mínimas que nos acontecem no *estar juntos* com outros atravessados e permeados pela experiência da visão, no encontro com sujeitos constituídos, em especial, por meio de sua experiência visual.

Escolhemos narrar, não escolhendo títulos para as oficinas com palavras apenas relacionadas à visão e à Pedagogia Visual... Fabricamos nossas oficinas como uma proposta visuoespacial, mas as experiências de trocas, conversas e aprendizagens que se compassaram não são estritas da visão, são perpassadas notadamente pela visão, mas também por um corpo inteiro em sua potência e anseios. Nossos encontros se produziram pela visão, mas também pelo toque, pelo cheiro, pelo sentir, pelo pensar, pelo atritar, pelo caminhar, pelo conversar e também pelo calar, pelo interromper, pelo suspender.

Nos encontros *oficinados* pudemos experimentar, produzir intencionalmente, imagens no contexto sócio-histórico-cultural como intervenção educativa (SANTAELLA, 2012). Penso que pudemos juntos fabricar uma forma outra, não necessariamente nova, mas uma entre tantas formas de estar juntos na educação de surdos, produzindo com os surdos uma forma de educação que lhes toca viver. Inventando algo que reverbere politicamente com mínimos o como “podemos brincar, podemos ler, podemos sentir, podemos perceber o mundo, podemos aprender, podemos ensinar através do visual que organiza todos os olhares de forma não auditiva.” (QUADROS, 2004, não paginado)

Estar juntos como ponto de partida para fazer coisas juntos (SKLIAR, 2017a). Estar juntos para produzir a vida de outras formas, criando, inventando, produzindo a si mesmo esteticamente como potência e como arte.

Nessa processualidade do pesquisar-viver, sou levada a pensar ainda um pouco mais sobre os efeitos em mim.

Ao trilhar caminhos no campo da Educação, na escola, na escola Paulo Freire com estudantes surdos, na vida com arte e, mais recentemente, tendo vivido experiências em uma

companhia de dança com bailarinos que fazem da cadeira de rodas sua forma pujante de expressão de vida, essas travessias me provocam. Essas travessias me incomodam e provocam deslocamentos.

Algo move dentro de mim, ao ver como essas pessoas, a despeito de tantas barreiras, a despeito dos selos, dos rótulos, dos nomes e avaliações que recebem todos os dias, produzem a própria existência como resistência.

Produzem a própria vida como potência, produzem a própria vida como uma obra de arte.



Vídeo 4: **O Carimbador Maluco**⁶⁴

⁶⁴ <https://vimeo.com/310899138>

Bibliografia: ConVerSas que MOVimentam

ALVAREZ, Johnny e PASSOS, Eduardo. **Cartografar é habitar um território existencial**. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L da (orgs.). *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre, Sulina, 2009.

ARRUDA, G. B. & KELMAN, C. A. **Apontamentos para Elaboração de Material Didático Bilíngue de Geografia para Surdos**. Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos. Vitória- 2014

ASSMANN, Hugo. **A metamorfose do aprender na sociedade da informação** Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000

ASSMANN, Hugo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000b.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas Novas Para Reencantar a Educação – Epistemologia e Didática**. Piracicaba: Unimep, 2001.

ASSMANN, Hugo. **Redes Digitais e Metamorfose do Aprender**. Ed. Vozes. 2005

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARROS, L. P. de, KASTRUP, V. **Cartografar é acompanhar processos**. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L da (orgs.). *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre, Sulina, 2009.

BATISTA, Dinaura da Silva. **Excedente de visão: um olhar exotópico através das artes**. Cuiabá: Revista Diálogos (RevDia). Ano não informado. 06 págs. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/2727/1855>. Acesso em: 07 de junho de 2018.

BRANDÃO, C. R. (org). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Braziliense, 1984. (p. 15-47)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, **A Pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei 10.436/2002**. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto 5626/2005**. Regulamenta a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais - Libras, e o art. 18 da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 948/2007**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. **Um Olhar Sobre Os Textos De Crianças Surdas Sinalizadoras**. Estudos Lingüísticos XXXVI(2), maio-agosto, 2007. p. 166 / 174.

CAMPELLO, Ana Regina S. **Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos**. In: Estudos Surdos II / Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (orgs). – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

CAMPELLO, Ana Regina S. **Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos**. (Tese de doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis - 2008.

CARVALHO, *Damiana Maria de*. **A importância dos microcontos para o ensino**. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2016.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad. Ingrid Muller Xavier; Revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan – 2 ed – Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2016.

CLARETO, S.M. & VEIGA, A.L.V.S. de. **Uma escrita de muitos ou uma escrita em travessia**. In: Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções. Orgs. CALLAI & RIBETTO. Rio de Janeiro. Lamparina, 2016.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. Deliberação CME nº 031/2015. Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução: Peter PálPelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992

DELEUZE, Gilles. **O que é um Dispositivo**: In: Michel Foucault, filósofo. Trad. Anderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Dimensões/ Helena Amaral da Fontoura (org.). Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011b.

DELEUZE, Gilles e GATARRI, Félix. **Mil Platôs**. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 1995

DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998, 184p.

DUSCHATZKY, Silvia e SKLIAR, Carlos. **O nome dos outros**. 2000. Revista Educação e Realidade. Disponível em: <file:///C:/Users/anelice/Downloads/46855-189950-1-PB.pdf>

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 18 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. Acesso em 29 de novembro de 2018. Disponível em: https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p. Acesso em 29 de novembro de 2018. Disponível em: https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3030/Foucault_Vigiar_e_punir_I_e_II.pdf

FOUCAULT, M. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. Michel Foucault uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249. Acesso em: 10/07/2018. Disponível em: <http://www.uesb.br/eventos/pensarcomfoucault/leituras/o-sujeito-e-o-poder.pdf>

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito**. edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros ; tradução Márcio Alves da Fonseca. Salma Tannus Muchail. – 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. **Sobre a história da sexualidade**. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008, p. 243 - 277. Acesso em 25 ago. 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/81007/mod_resource/content/1/TC%20Sobre%20a%20hist%C3%B3ria%20da%20sexualidade.pdf

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança - A educação e o processo de mudança social**. 12ª edição. Ed. Paz e Terra, 1979.

KASTRUP, Virgínia. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. In: PASSOS, E. et al. *Pistas do método as cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-50

KASTRUP, Virgínia. **Inventar**. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; Maraschin, C. **Pesquisar na diferença**. Sulina. Porto Alegre, 2015.

KASTRUP, Virgínia. e BARROS, Laura. **Cartografar é acompanhar processos**. In: PASSOS, E. et al. *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p.52-75

Koch, Dolores M. (1986). **El micro-relato en México**: Julio Torri, Juan José Arreola y Augusto Monterroso. Disponível em: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/10-570-8086cum.pdf

KOHAN, W. O. **“O que pode um professor?”**. Deleuze pensa a educação, Ed. Segmento, p.48-57, 2007.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>

LARROSA, Jorge. **A arte da conversa**. In: SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Tradução: Giane Lessa. Rio de Janeiro. DP&A. 2003

LARROSA, Jorge. **P de Professor**. Comentários Karen Rechia. 1ª ed. Cidade Autônoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Ditáctico, 2018.

LAZZAROTTO, Gislei D. R. e CARVALHO Júlia Dutra de. **Afetar**. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; Maraschin, C. **Pesquisar na diferença**. Sulina. Porto Alegre, 2015.

LEBEDEFF, Tatiana. **As crônicas de Jorge Sergio L. Guimarães e as representações da surdez entre as décadas de 1950 e 1960**. Revista Reflexão e Ação, anta Cruz do Sul, v. 23, p. 173-192, Set/Dez 2015. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>.

LEBEDEFF, T. B. (org.). *Letramento Visual e Surdez*. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2017a.

LEBEDEFF, T. B. **O povo do olho: uma discussão sobre a Experiência visual e surdez**. In: LEBEDEFF, T. B. (org.). *Letramento Visual e Surdez*. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2017b.

LEITE, Emeli Marques Costa. **Os papéis do intérprete de libras na sala de aula inclusiva**. Petrópolis: Arara azul, 2005. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/livro3.pdf>. Acesso em: 19/10/2017.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

LUNARDI, Márcia Lise. **Medicalização, Reabilitação, Normalização**: Uma Política de Educação Especial. Dezembro/2002. [online]. Disponível na Internet via: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=29:medicalizacao-o-reabilitacao-normalizacao-uma-politica-de-educacao-especial&catid=5:educacao-especial&Itemid=16

MACAMBIRA, Leidiane dos Santos Aguiar. **Encontrar(se), (não)ver(se), diferir(se)**: platôs para pensar a educação de pessoas que não veem (apenas) com os olhos. Dissertação de Mestrado. Universidade do estado do Rio de Janeiro- Faculdade de Formação de Professores. São Gonçalo-RJ, 2017.

MACHADO, Arlindo. **O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

MAGALHÃES, Marcos. **Cartilha Anima Escola**: técnicas de animação para professores e alunos. texto Marcos Magalhães; organização Joana Milliet, Marcos Magalhães ; ilustrações Marcos Magalhães, Víctor Pacheco. 2. ed. -- Rio de Janeiro: IDEIA - Instituto de Desenvolvimento, Estudo e Integração pela Animação, 2015.

MARTÍNEZ, Yessenia Beatriz Ramos. **Características del microrrelato em la cuentística de Augusto Monterroso**. San salvador, El Salvador, Centroamérica, agosto de 2013. Universidad de el salvador (monografia). Disponível em: <http://ri.ues.edu.sv/4658/1/Caracter%20de%20microrrelato%20en%20la%20cuent%20stica%20de%20Augusto%20Monterroso..pdf>. Acesso em 17/10/2017

MARTINS, Arina C. **A Pesquisa Participante na Formação do Professor-Pesquisador-Reflexivo**: Relato de Experiências. Universidade Federal Fluminense, 2011.

MARTINS, Arina. **Movimentos de uma pesquisaescrita cartografada na diferença**. In: Pesquisas em Processos Formativos e Desigualdades Sociais / Helena Amaral da Fontoura (organizadora). — Niterói: Intertexto, 2018a.

MARTINS, Arina. **Travessias**: cartografadas na diferença, no encontro com estudantes surdos. In: 4 Congreso entre Educación y Salud: utopías y desafíos de la inclusión; compilado por Raquel Krawchik ... [et al.]; coordinación general de Favio Aravena ... [et al.]; dirigido por Raquel Krawchik; Marcela Edith Mabres. - 1a ed compendiada. - Córdoba: Universidad Provincial de Córdoba Ediciones; Córdoba: Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba; Córdoba: Dirección General de Educación Especial. Ministerio de Educación; Internacional: Perkins Internacional, 2018b. Libro digital, PDF

MEIRELES, Rosana Maria do Prado Luz. **Educação bilíngue de alunos surdos**: experiências inclusivas na Escola Municipal Paulo Freire/Niterói. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2010.

MEIRELES, Rosana Maria do Prado Luz. **Políticas de inclusão e práticas pedagógicas na educação de alunos surdos**: Programa de Bilinguismo de Niterói/RJ. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2014.

MEIRELES, Rosana Maria do Prado Luz e COSTA, Valdelúcia Alves da Costa. **Educação Bilíngue de alunos surdos**: experiências inclusivas na Escola Municipal Paulo Freire/Niterói/RJ. 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Rio de Janeiro, 2011. Não paginado. Disponível

em: http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/trabalhos/poseduc_uff_004.384.991-15_trabalho.doc

MOEHLECKE, Vilene. **Oficinar**. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; Maraschin, C. Pesquisar na diferença. Sulina. Porto Alegre, 2015.

MUNDI, Anima. **Storyboard perfeito**: o primeiro passo para uma animação perfeita. Disponível em: <http://www.animamundi.com.br/pt/blog/storyboard-perfeito-o-primeiro-passo-para-uma-animacao-perfeita/>. 2013. Acesso em 25 de outubro de 2018

NITERÓI. Prefeitura Municipal. **Projeto de Educação Bilíngue/Bicultural para surdos no Município de Niterói**. 02 de fevereiro de 2004. Niterói-RJ: 2004.

NITERÓI, Fundação Municipal de Niterói (FME). **Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Educação de Niterói**: Ensino Fundamental, Uma Construção Coletiva. Niterói-RJ: 2010.

NITERÓI. Prefeitura Municipal. **Deliberação CME nº 031/2015**. Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói. Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. Niterói- RJ: 2015

NITERÓI. Prefeitura Municipal. **Programa de Bilinguismo de na Rede de Niterói**. Niterói-RJ: 2017

PASSOS, Eduardo e BARROS, R. B. de **A cartografia como método de pesquisa-intervenção**. In: PASSOS, E. et al. Pistas do método as cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009a. p.17-31

PASSOS, E.; BARROS, R. B. de. **Por uma Política da Narratividade**. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L da (orgs.). Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, Sulina, 2009b.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L da (orgs.). **Pistas do Método da Cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, Sulina, 2009.

PIMENTA, Nelson; QUADROS, Ronice Muller de. **Curso de Libras 1**. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997

QUADROS, Ronice Müller de. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão**. Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003

QUADROS, Ronice. **Educação de surdos**: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: Mendes, E. G.; Almeida, M. A.; Williams, L. C. de A. (Org.). **Temas em educação especial IV. São Carlos**: EdUFSCar, p. 55-61. 2004. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=50>. Acesso em: 26/09/2017

QUADROS, R. M. de. O bi do bilinguismo na educação de surdos In: Surdez e bilingüismo.1 ed. Porto Alegre : Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

RAUGUST, Mayara Bataglin. **As diferentes formas de constituição de subjetividades surdas: a arte e a experiência visual em questão**. In: LEBEDEFF, T. B. (org.). Letramento Visual e Surdez. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2017.

RIBEIRO, Tiago e SILVA, Aline Gomes da. **Leitura e Escrita na educação de Surdos: das políticas às práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

RIBETTO, Anelice. **Experimentar a pesquisa em educação e ensaiar a sua escrita**. 2009. 131 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/tese%20anelice%20ribetto.pdf. Acesso em 01 de dezembro de 2017

RIBETTO, A. **Gestos, palavras e imagens como efeitos políticos e poéticos no campo da educação nas diferenças**. In: VII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias, 2013, Rio de Janeiro: Topdesk, 2013.

RIBETTO, Anelice Astrid. **Gestos mínimos y pedagogía de las diferencias**. *Polis* [Online], 37 | 2014, posto online no dia 06 Maio 2014, consultado o 16 Junho 2017. URL :<http://polis.revues.org/9785>

RIBETTO, Anelice. **Experiências, experimentações e restos na escrita acadêmica**. In: Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções. Orgs CALLAI & RIBETTO. Rio de Janeiro. Lamparina, 2016.

Rodrigues, Rauer Ribeiro. **Apontamentos sobre o microconto**. Carandá. Revista do Curso de Letras do Câmpus do Pantanal – UFMS, Corumbá, MS, novembro 2011, n. 4, p. 249 ISSN -2176-6835

RODRÍGUEZ, Claudia e ORELLANA, Mauro. **¿En Qué Lengua Vamos a Contar lo Que nos Pasa en Educación?** Escritura, Docencia y Alteridad. Entrevista a la Dra. Anelice Ribetto. Revista Educación, Formación e Investigación. Vol 04, nº 06. Córdoba: Julho/2018.

ROSA E. F. & LUCHI M. **Semiótica Imagética: A Importância Da Imagem Na Aprendizagem**. Anais do IX Encontro do CELSUL, Palhoça, SC, 2010.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. 1ª ed., 2ª imp. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SKLIAR, Carlos. **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos**. In: Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos. **Bilinguismo e Biculturalismo**. Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. Revista Brasileira de Educação. Mio/Jun/Jul/Ago. nº08. 1998.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999a.

SKLIAR, Carlos. **A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade**. Educação & Realidade, Porto Alegre: FACE/UFRGS, v. 24, n. 2, p.15-32, jul./dez. 1999b

SKLIAR, Carlos. **Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação!** Proposições, v. 12, n. 2-3 (35-36), jul.-nov. 2001(a). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643992>

SKLIAR, Carlos. **Perspectivas Políticas e Pedagógicas da Educação Bilíngue para Surdos**. In: SILVA, Shirley e VIZIM, Marli (orgs.) Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados. São Paulo: Mercado das Letras, 2001b

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”**. Ponto de Vista , Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003

SKLIAR, Carlos. **A Inclusão que é nossa e a diferença que é do “outro”**. In: RODRIGUES, David (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SKLIAR, Carlos. **Educar La Mirada**. Entrevista com Carlos Skliar publicada na Revista “Sin Puntero”. Direção Sérgio Kipersain. Editor: Carlos A. Tolosa. Número 03, Buenos Aires, Julho de 2009.

SKLIAR, Carlos. **Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación**. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 56, enero-abril, 2010

SKLIAR, Carlos. **Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2011a.

SKLIAR, Carlos. **Conversar e Conviver com os desconhecidos...** In: Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões/ Helena Amaral da júl (org.). Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011b.

SKLIAR, Carlos. **Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável**. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 1 N. 1 – pag 13-28 -2015.

SKLIAR, Carlos. (org). **A Surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogias de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2017a

SKLIAR, Carlos; Magaldy Téllez. **Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia**. 1ª Ed. 3ª reimp. Cidade Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Ditáctico, 2017b.

STROBEL, Karin. **As imagens do Outro sobre a cultura surda**. Florianópolis. Edu da UFSC, 2016

TAVEIRA, C. C.; ROSADO, L. A. da S. **O letramento Visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez**. In: In: LEBEDEFF, T. B. (org.). *Letramento Visual e Surdez*. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2017.

THONES, Ana Paula Bellochio; PEREIRA, Marcelo de Andrade. **Um Entre o Outro e Eu: do estranho e da alteridade na educação**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 501-520, abr./jun. 2013. Disponível em:http://www.ufrgs.br/edu_realidade

TORRI, Júlio. *La humildad Premiada*. Minicuento. Disponível em: <https://ciudadseva.com/texto/la-humildad-premiada/>

VEYNE, Paul. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

Anexos

(1) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O RESPONSÁVEL DO ALUNO

Dados de identificação:

O seu filho(a) _____, RG _____, idade _____, está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “OFICINAS DE ANIMAÇÃO DIGITAL COMO RECURSO VISUOESPACIAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS”, de responsabilidade da pesquisadora Arina Costa Martins Cardoso, aluna do curso de Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais – FFP/UERJ, professora da rede de Niterói, Orientadora Pedagógica na rede de São Gonçalo, portadora do CPF 11507505701, estabelecida na Rua Dr. Carlos Imbassahy – Fonseca – Niterói – RJ – CEP 24.120-440, cujo telefone de contato é (21) 981163583 e o e-mail é arina.nina@hotmail.com, que usará os dados coletados para fins de pesquisa, publicação em periódicos e outros meios de divulgação científica, em especial, no âmbito da educação.

Informações sobre a pesquisa:

Afirmando a surdez como experiência visual, esta pesquisa se propõe um exercício que tome como pista a intervenção junto a alunos surdos da Escola Municipal Paulo Freire, escola que integra a rede pública de Niterói, RJ, propondo práticas que emergem da criação de aprendizagens, métodos e adaptações de acesso predominantemente visuais. Propomos como campo de intervenção a realização de **oficinas experimentais de produção de vídeos de Animação Digital**, trabalho que envolve técnicas diversas visuoespaciais e de escrita. O desejo dessa pesquisa é pensar o processo formativo de crianças surdas através de técnicas de ensino visuoespaciais na produção de animações digitais e construção de roteiros. Este objetivo, enunciado como desejo, é metodologicamente possível se produzido a partir de Oficinas Experimentais de Animação Digital com crianças surdas na escola mencionada nos quais possamos: produzir textos escritos em forma de roteiros de animação e Storyboards com coerência e coesão; Produzir vídeos de animação com tema e/ou conteúdo trabalhado na sala de aula dos estudantes surdos; Conhecer e utilizar recursos tecnológicos como: câmera digital, programa de animação MUAN e programas de edição como Kdenlive; Conhecer e manipular técnicas simples de fotografia e construção de animação com massinha, desenho, areia, recorte, lego, entre outros; Produzir brinquedos de animação: taumatrópios, flipbook, dobradinhas, entre outros.

Esta autorização permitirá ao pesquisador produzir materiais de imagem de vídeo e fotos, coletar dados para fins de pesquisa, publicação em periódicos e outros meios de divulgação científica. Sua participação é voluntária e este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo do andamento da pesquisa, sem prejuízos à continuidade das atividades nas aulas da classe bilíngue na E.M. Paulo Freire.

O Sr(a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre o andamento da pesquisa e, caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada a sua participação. Qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Niterói, ____ de _____, de 2018

Autorização:

Responsável 1: _____ CPF: _____

Responsável 2: _____ CPF: _____

Responsáveis legais por _____, RG: _____ declaramos termos sido informados e concordamos com a sua participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito.

(2) TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____ (nome do responsável), portador da Cédula de Identidade RG nº _____, inscrito no CPF. sob nº _____, residente à Rua _____, nº _____, na cidade de _____, **AUTORIZO** o uso da imagem do(a) aluno(a) _____ (nome do aluno) em documentos e outros

meios de comunicação, com fins educacionais que integram este projeto de pesquisa sobre Educação de Surdos e Novas Tecnologias na Escola Municipal Paulo Freire junto aos estudantes surdos dos grupos bilíngues e incluídos em classes regulares. Projeto desenvolvido pela mestranda Arina Costa Martins Cardoso e orientado pela Prof. Dr^a Anelice Astrid Ribetto, autorizado pelo Núcleo de Estágio (Nest-FME) e bem recebido pela Escola Municipal Paulo Freire.

Autorizo que essas imagens sejam destinadas à divulgação ao público em geral e/ou apenas para uso interno, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) Apresentações acadêmicas; (II) folhetos em geral; (III) folders e pôsteres; (IV) revistas científicas em geral e jornais em geral; (V) home page; (VI) cartazes; (VII) mídia eletrônica (painéis, vídeos, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros).

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos às imagens produzidas e divulgadas ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Niterói, ____ de _____, de 2018

Responsável 1: _____, CPF: _____

Responsável 2: _____, CPF: _____

(3) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Adulto)

O(a) Sr.(ra) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**A produção de oficinas de animação digital na educação de surdos: MoVimeNTOs e possibilidades de uma proposta pedagógica visuoespacial**”, de responsabilidade da pesquisadora Arina Costa Martins Cardoso, aluna do curso de Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais – FFP/UERJ, professora da rede de Niterói, prof^a. Orientadora Pedagógica na rede de São Gonçalo.

Informações sobre a pesquisa: Esta pesquisa-escrita se propõe um exercício cartográfico que tome como pista a intervenção junto a alunos surdos da Escola Municipal Paulo Freire, escola que integra a rede pública de Niterói, RJ, propondo práticas que emergem da criação de aprendizagens, métodos e adaptações de acesso predominantemente visuais. Propomos como campo de intervenção a realização de oficinas experimentais nas quais produziremos vídeos de animação digital utilizando a técnica de *stopmotion*. As oficinas envolvem um trabalho integrado de técnicas diversas visuoespaciais, de escrita, técnicas de expressão corporal e produção manual de materiais.

Esta autorização permitirá ao pesquisador produzir materiais escritos, de imagem em vídeo e fotos e áudio. Os dados da pesquisa poderão ser divulgados ao público em geral e/ou apenas para uso interno, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem, depoimento e áudio em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) Apresentações acadêmicas; (II) folhetos em geral; (III) folders e pôsteres; (IV) revistas científicas em geral e jornais em geral; (V) home page; (VI) cartazes; (VII) mídia eletrônica (painéis, vídeos, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros).

Sua participação é voluntária e este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo do andamento da pesquisa, sem prejuízos à continuidade das atividades nas aulas nas classes bilíngues na E.M. Paulo Freire.

O(a) Sr.(ra) foi selecionado(a) para participar desta pesquisa, sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

O Sr(a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre o andamento da pesquisa e, caso seja solicitado, serão fornecidas todas as informações que solicitar.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Qualquer despesa adicional será absorvida pelo

orçamento da pesquisa.

Sua participação nesta pesquisa poderá consistir em entrevistas na forma de conversas ou sem-estruturadas, participação conjunta das atividades nas oficinas experimentais, observação e participação em sala de aula nas práticas ali desenvolvidas e outras atividades ligadas a produção da pesquisa. Todas essas atividades poderão ser registradas através de foto, filmagem e gravação de áudio, sempre com o prévio conhecimento dos participantes.

Os dados coletados serão utilizados para fins de pesquisa, publicação em periódicos e outros meios de divulgação científica, em especial, no âmbito da educação, podendo os participantes terem seus nomes identificados, caso autorizem.

Caso concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Arina Costa Martins Cardoso, matrícula: (UERJ-FFP) ME1711019, telefone de contato (21) 98116-3583; e-mail: arina.nina@hotmail.com

Caso tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Autorizo a utilização de meu nome pessoal, quando necessário, nas publicações e divulgações que esta pesquisa gerar.

Niterói, ___ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____