



ELIANE DE SOUZA RAMOS

**“A DIFERENÇA E AS RASURAS DO ENSINO INCLUSIVO: APROXIMAÇÕES E
DISTANCIAMENTOS ENTRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO REALIZADO COM ALUNOS SURDOS, E O
ACONTECIMENTO DE DELEUZE”**

**CAMPINAS
2013**



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELIANE DE SOUZA RAMOS

"A DIFERENÇA E AS RASURAS DO ENSINO INCLUSIVO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO REALIZADO COM ALUNOS SURDOS, E O ACONTECIMENTO DE DELEUZE"

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestra** em Educação, na área de concentração Ensino e Práticas Culturais, no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença LEPED.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA ELIANE DE SOUZA RAMOS, ORIENTADA PELA PROFA. DRA. MARIA TERESA EGLÉR MANTOAN.

Profa Dra Maria Teresa Eglér Mantoan

Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

CAMPINAS
2013

iii

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

R147d	<p>Ramos, Eliane de Souza, 1980- A diferença e as rasuras de um ensino inclusivo: aproximações e distanciamentos entre o atendimento educacional especializado realizado com alunos surdos, e o acontecimento de Deleuze / Eliane de Souza Ramos. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.</p> <p>Orientador: Maria Teresa Eglér Mantoan. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Ensino. 2. Diferença. 3. Atendimento educacional especializado. 4. Alunos. 5. Surdos – Educação. I. Mantoan, Maria Teresa Eglér, 1943- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>12-305/BFE</p>
-------	---

Informação para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Difference and erasure in inclusive education: approximation and distance between the specialized education service's work with deaf students and Deleuze's concept of happening

Palavras-chave em inglês:

Teaching

Differences

Educational services specialized

Students

Deaf - Education

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Maria Teresa Eglér Mantoan (Orientadora)

Ana Maria Faccioli Camargo

Rita da Penha Campos Zenorini

Janaina Speglich de Amorim Carrico

Data da defesa: 18-02-2013

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: souzamos80@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

“A DIFERENÇA E AS RASURAS DO ENSINO INCLUSIVO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO REALIZADO COM ALUNOS SURDOS, E O ACONTECIMENTO DE DELEUZE”

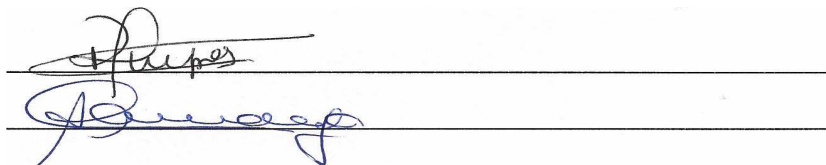
Autora: Eliane de Souza Ramos

Orientadora: Profa. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em defendida por Eliane de Souza Ramos e aprovada pela Comissão Avaliadora.
Data: 18/02/2013


Orientadora

Comissão Avaliadora



2013

Sou agradecida...

Pelas experiências pessoais e profissionais que a vida me oportunizou e pela vontade de vivê-las!

Pelos encontros com pessoas que colaboraram para a ampliação destas oportunidades, transformando-as em experiências de pensamento, de linguagem e de humanidade. São professores, alunos, familiares...

Pelos meus pais Teresinha e Manoel por terem me presenteado com a vida!

Pelos meus irmãos Cristiano, Silvana e Matheus por serem tão diferentes e autênticos nos caminhos que escolheram. Especialmente à Silvana por ter aberto caminhos à nossa família e ao Matheus por sua generosidade, doçura, gentileza e irmandade.

Pela aliança com o amado Flavio, pessoa que colabora para que eu seja mais feliz todos os dias. Por me fazer sentir amada pelo olhar, pelo toque, naquilo que fazemos juntos ou individualmente, sem que percamos a nossa singularidade. Por desejar comigo que continuemos sendo diferentes.

À amiga Sabrina por compartilhar da sua inocência e amizade em mais este percurso vivido.

À querida Rita por ser amiga e motivo de orgulho pela mulher, mãe, trabalhadora e pesquisadora que se constitui a cada dia.

À Jéssica que generosamente leu algumas das versões deste estudo e contribuiu brilhantemente com suas colocações.

À amiga Lilia pela doação, cuidado e competência nas colocações feitas. Também pela convivência marcada pelo seu “jeito baiano de ser”.

À Bel por cantar metamorfoseando a diferença.

Ao Marcelo pelo *sim* na convivência, pela simplicidade e alegria de viver compartilhadas durante os encontros no Atendimento Educacional Especializado/AEE.

Ao Prof. Marcello por ter sido tão solícito durante a construção do resumo em inglês deste trabalho.

Aos meus queridos amigos Mariana e Junior por serem parte da minha vida.

À professora Maria Teresa por fazer crescer em mim o desejo de criar este mestrado. Por confiar em minhas produções e ter contribuído para que eu me emancipasse em cada passo dado. Por colaborar para que eu me localize em minhas produções intelectuais. Por ser companheira e *mestre ignorante*. Por ter povoado o plano de imanência no qual produzimos este estudo com generosidade, competência e humanidade.

À professora Ana Maria Faccioli Camargo por ser membro da banca examinadora da qualificação deste estudo e também da defesa. Pelo cuidado nos momentos em que discorreu sobre este trabalho. Pelo seu “sim”.

Às professoras Maria Inês Freitas Petrucci dos Santos Rosa e Janaina Speglich de Amorim Carrico por aceitarem ser membros suplentes da banca examinadora de defesa.

À Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP pela acolhida e possibilidade de formação e avanço intelectual.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES pelo apoio financeiro.

**Gosto das coisas que penso
E menos das coisas que digo
Tenho um rei no umbigo
Que é deposto a cada dia
Não quero ser louco na angústia
Prefiro ser tudo na calma
Ter a vida na palma
Ainda que vazia.**

Flavio Djanikian

Não se trata do movimento vertical bem formado na direção do céu ou diante de si, não se trata mais de arrebentar o telhado, mas de passar primeiro a cabeça, não importa onde, ainda que no mesmo lugar, intensamente; não se trata de liberdade em oposição à submissão, mas apenas de uma linha de fuga, ou melhor, de uma simples saída, à direita, à esquerda, onde quer que seja, a menos significativa possível.

Deleuze e Guatarri na obra “Kafka por uma literatura menor” (1977, p. 12)

Em poucas palavras...

O desafio da diferença nas escolas mobiliza transformações no ensino por elas ministrado. O Atendimento Educacional Especializado/AEE realizado com alunos surdos colabora com estas transformações, pois permite conexões entre a Filosofia, a Ciência, a Arte e a Vida. Aproximações e distanciamentos se dão conforme os limites de um plano de imanência. Nas palavras de seu criador, o filósofo contemporâneo Gilles Deleuze (2010), sem um plano de imanência nos perderíamos no infinito do pensamento e nos manteríamos no caos. Um plano de imanência intensifica a criação na medida em que possibilita o trânsito entre o caos e o já existente no sujeito. Proponho neste estudo o roubo criativo de conceitos, teorias e tendências para assumir a aula/encontro no AEE como um Acontecimento (Deleuze, 2010), a partir da rememoração de uma experiência por mim vivida enquanto professora do AEE, ao atender um aluno surdo cursando o ensino superior em 2009 e 2010. Este trabalho compõe-se de narrativas chamadas Mônadas (BENJAMIN, 2011). Elas retratam momentos de ensino da Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS, da leitura na Língua Portuguesa e são acompanhadas por comentários que articulam constructos teóricos de Deleuze, Guatarri, Benjamin, Bauman, Santos, Larrosa, Mantoan e demais autores. Parto dos estudos de Deleuze para defender que educar é agenciar, produzir dispositivos de agenciamento. Neste estudo evidencia-se que de fato é impossível planejar, prever e controlar o Acontecimento no AEE. Algumas experiências educacionais narradas neste estudo fizeram emergir elementos que o impedem. Dentre eles destaco: dar a ler o que os alunos não sabem; ensinar o que se sabe e afastar-se do conceito de diferença humana. Tais elementos surgiram durante o Atendimento Educacional Especializado/AEE que realizei com um aluno que tem surdez, foco deste trabalho, mas podem estar presentes tanto no ensino regular como na Educação Especial.

Dispositivos:

Ensino, Diferença, Atendimento Educacional Especializado/AEE com alunos surdos

In a few words...

The challenge of difference in schools mobilizes some transformations on the teaching supplied by them. The Specialized Educational applied to deaf people contributes to these transformations because it is opened the connections among Philosophy, Science, Arts and Life which get close and get distant according to the limits of the immanence plan. This one, in its turn, potentizes the creation course as it opens to chaos, and it also enables the return so that the existent one is modified. On the words of its creator, the contemporary French philosopher Gilles Deleuze, without an immanence plan we would lose ourselves in the infinite of thought and we would fall in chaos. I propose through this study the creative steal of concepts, theories and tendencies to take over the class/encounter like the Deleuze Happening, from the recall of an experience I went through, while a SES teacher, with a deaf college student in 2009 and 2010. Its setting was made with some narrations called monads, methodology created by Walter Benjamin. They depict teaching moments of the Brazilian Signs Language /LIBRAS, of Portuguese Language reading and are followed by commentaries which articulate theoretical constructs of Deleuze, Guatarri, Benjamin, Bauman, Santos, Larrosa, Mantoan and other selected author for its execution. Educate is to negotiate, to produce negotiation instruments, to open to the Happening. Is it possible to plan it? Deleuze studies show us that it is not because if it is planned, it potentizes the obstacles for its execution. This study evinces the impossibility of planning, foreseeing and controlling the Happening at the same time its breaches make emerge some of its impending elements. Among them I emphasize: provide some reading which the students don't know, via classes/encounters intending the texts comprehension, instead of providing reading experiences and creative thinking; teach what I know, reducing the learning possibilities to the reproduction of the already thought/created; search some specialization idealizing the understanding of the other by definitions and representation sustained on deficiencies, difficulties and disturbances and get far from the difference concept, bringing to the center of our educational concepts, organization and execution of the pedagogic work, attaching and imposed identities. These elements connect themselves to the SES carried out with deaf students, the focus of this study, but they can also be articulated with the teaching executed in Special Education as well as in the Regular Education.

Devices:

Difference, Teaching, Deaf college student

A vida não é uma resposta

Eu participo das reuniões do LEPED desde 2006. Foi na companhia da Profa Maria Teresa que eu me encontrei com Larrosa, Deleuze, Tomaz Tadeu, Boaventura, Bauman, Fina Birulés e tantos outros autores, dentre eles, a própria Profa Maria Teresa. Foram muitas as leituras e as conexões. Eu nunca soube ler sem que relacionasse o texto lido à minha vida e principalmente ao meu trabalho no campo educacional. Foi assim que construí minhas próprias teorias e também a professora, fonoaudióloga educacional, a professora de Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS e do Atendimento Educacional Especializado, a tradutora e intérprete de LIBRAS e a pesquisadora que sou. Em 2009 Flávio meu esposo esteve em Barcelona. Ele sabia do meu encanto pelos textos de Larrosa e me presenteou com três de seus livros: “La experiencia de la lectura, Dejame que te cuente e Entre las lenguas”. Eu não sabia ler na língua espanhola e foi decifrando cada pensamento registrado nos livros de Larrosa, que dela me aproximei: atribuí sentido aos textos lidos e a paixão pelos escritos daquele autor e pelo Espanhol só aumentava. Eu já havia sido envolvida pelos pensamentos sobre a experiência da leitura enquanto trabalhava como professora no curso de Pedagogia e também no AEE realizado com Francisco, um aluno surdo. Deleuze ainda comporia o devir, mas quando surgiu como um autor a ser estudado no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença/LEPED/UNICAMP em 2010, fui novamente presenteada com dois livros até então pertencentes à estante de Flávio:

“Diferença e Repetição e Kafka por uma literatura menor”. Ao término deste estudo estas duas obras deslocaram-se para a minha pequena biblioteca, foi inevitável. A experiência da leitura não é apenas um objeto de estudo para mim. É antes aquilo que Acontece e me conduz por planos que mantém uma relação íntima com as pessoas, com o ser e estar no mundo de maneira colaborativa e por pensamentos que se modificam e se diferenciam. Só mais tarde aprendi que poderia chamar esta maneira singular de viver como aquela que se dá em um plano de imanência. Neste trabalho de mestrado eu narrei experiências de ensino da LIBRAS e da Língua Portuguesa à um aluno surdo no ensino superior. O que construímos juntos certamente não coube e nunca caberá neste estudo. Esta também não é a minha intenção. Eu vim para o mestrado, pois sei que tenho muito a produzir na academia e porque o título de mestre me abrirá portas para atuar de outra maneira no ensino superior (entre outros lugares). Sei que se fosse possível registrar em meu Currículo Lattes todos os trabalhos que até hoje desenvolvi, eles pouco me ajudariam se um edital solicitasse o título de Mestre para concorrer a uma vaga onde quer que seja. Era melhor ingressar em um curso de pós-graduação e passar por mais esta etapa de minha formação, nem menos nem mais importante do que todos os passos que até hoje percorri. Defender o que dissertei neste mestrado é para mim simplesmente importante. Durante a defesa deste estudo me senti com o pensamento e com o coração arejados, pois não me propus a falar sobre tudo o que vivi e redigi neste trabalho. Isto seria para mim impossível! Então optei por

me deliciar nas linhas de mais esta narrativa (Mônada) e registrar os meus melhores e mais zelosos pensamentos produzidos até então. O mestrado me oportunizou escrever na linguagem monadológica. Defendê-lo por meio desta leitura não foi apenas uma escolha, mas uma imposição do meu pensamento e da minha linguagem. Alguns questionarão: “A apresentação de minha dissertação feita com a leitura de uma Mônada?” Àqueles que aceitarem viver a experiência da escuta dos sons/grafemas e dos sentidos daquilo que apresento nesta Mônada, poderá se abrir uma oportunidade de deslocamento sobre o que é ler e o que é produzir conhecimentos no campo educacional. Neste estudo eu não falo sobre Mônadas, mas nas próprias Mônadas. Antes que o Atendimento Educacional Especializado/AEE recebesse esta nomenclatura e estivesse fortalecido pelas políticas e diretrizes educacionais atuais, eu já acreditava que era preciso oferecer um atendimento especializado, que nada se parecesse com o ensino comum, às pessoas com deficiência. Nesta direção sempre caminhei. A convivência com os alunos surdos me fez confiar em uma proposta educacional em que todos sem exceção tivessem a oportunidade de conviver e de produzir conhecimentos juntos. Eram os alunos e seus movimentos de diferenciação que conduziam o meu trabalho onde quer que eu estivesse. Mais tarde aprendi, de novo na companhia da Profa Maria Teresa, que o conceito de diferença humana sustentaria esta metodologia de trabalho. Eu não sei atuar de outra maneira. Eu não desejo afirmar: “O Bilinguismo é a filosofia educacional mais adequada para o ensino de pessoas surdas”. Eu desejo me apresentar, interagir e

conviver com os alunos surdos deixando que eles me deem os sinais de quais recursos e estratégias serão importantes para que a escolarização de cada um deles aconteça de maneira fluida, justa e humana. Defendo neste estudo que o melhor lugar para localizar o trabalho no AEE com alunos surdos é o Vão que existe entre cada uma das filosofias educacionais: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. Estou convicta de que estas filosofias educacionais podem me alimentar no momento de tomar uma decisão sobre como ensinar alunos surdos, mas nenhuma delas poderá me afastar destes alunos por meio de uma identidade surda. Para promover um ensino inclusivo no AEE realizado com alunos surdos é preciso conviver com os processos de transformação da Diferença que os compõem ora camuflando-se ora escancarando-se diante dos meus olhos. Acredito e defendo que é assim que se dá a construção de um plano de imanência no AEE. No encontro entre o professor e o aluno. Não em um encontro qualquer, descuidado. É preciso que o professor conheça teorias e a Tecnologia Assistiva para recorrer a elas sempre que necessário evitando os caminhos do acaso e também o controle da multiplicação da diferença humana. Neste estudo evidenciou-se que o AEE como um plano de imanência é aquele que tem os seus contornos definidos pelas pessoas e pelas oportunidades de aprender que compõem este plano. No meu entender, enquanto professores e pesquisadores estiverem ocupados com a tarefa de: definir as capacidades dos alunos surdos; a filosofia educacional para o ensino de surdos a ser adotada pelas escolas brasileiras; onde e na companhia de quem eles devem estudar; não será

possível trabalhar em um AEE que se faz plano de imanência e no qual o Acontecimento se dá. As experiências que tive com Francisco no AEE fortalecem a defesa de uma Pedagogia da Diferença e o AEE como um plano de imanência que se faz solo para que todos vivam o Acontecimento. E vivendo o Acontecimento, alunos e professores singularizam-se e se mantêm ligados à diferença, criando brechas que driblam todas as formas de categorização. Se separarmos alunos surdos em escolas exclusivas nossas chances de vivermos o Acontecimento serão ainda menores, pois o Acontecimento tem “gana” de Diferença. Quanto mais esta Diferença se encontrar e se conectar à outra Diferença, mais fecundo será o plano de imanência no qual pensamentos criativos se proliferarão! Quanto mais aberto o plano de imanência, maiores as chances do Acontecimento se dar. Sendo o Acontecimento o movimento pelo qual a singularidade se faz, quando mais Acontecimentos os alunos surdos viverem no AEE, mais autênticos serão os seus pensamentos e as suas aprendizagens relacionadas aos conteúdos escolares, inclusive a Língua Portuguesa na sua modalidade escrita. Ao contrário do que se possa imaginar, não é a semelhança que faz proliferar o pensamento, a inteligência, a linguagem, a língua, as emoções e os afetos na sua mais intensa produção, mas sim a Diferença humana. Neste estudo defendo de maneira ainda mais autêntica que agrupar por semelhança não nos levará a um ensino inclusivo e de qualidade na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, Médio e no Superior. Neste trabalho de mestrado há evidências de que o convívio com alunos ouvintes também no AEE

pode contribuir significativamente com a aprendizagem da leitura na Língua Portuguesa por surdos e da Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS por ouvintes. Além disso, quando se ensina também se aprende, logo, alunos ouvintes ao ensinar a Língua Portuguesa aprofundam seus conhecimentos nesta língua e vice-versa. Em 2011 eu ingressei no Mestrado. Foi muito bom e prazeroso cumprir os créditos, participar do Programa de Estágio Docente/PED, escrever cada linha, lê-las várias vezes, preparar-me para a qualificação e defender o estudo. Da qualificação dentre muitas coisas e sentimentos algo me tocou de maneira especial: o convite à criação de uma linguagem escrita mais acessível. Quando saí do exame de qualificação eu sabia que não dispunha desta nova linguagem. Sabia também que seria capaz de criá-la. Foram muitos os encontros com a Profa Maria Teresa nos meses de novembro e dezembro de 2012. Esta minha orientadora generosa e bravamente povoou o meu plano de imanência e me ajudou a criar a linguagem solicitada pela banca do exame de qualificação. Estou convencida de que a recomendação da banca foi pertinente, sensível e adequada. Quanto a isso sou agradecida às professoras Rita e Ana Maria! Eu me sinto feliz pelo trabalho feito. Espero estar compartilhando desta alegria com vocês que escolheram estar aqui comigo. Neste carnaval recebi os amigos Lília e Almir em minha casa. Almir me apresentou uma música de Raul Seixas chamada “Todo Mundo Explica”, separei alguns de seus trechos que espero eu, inspirem cada leitor durante a experiência de leitura deste estudo:

*Não me pergunte por que
Quem-Como-Onde-Qual-Quando-O Que?*

...

*Antes de ler o livro que o guru lhe deu
Você tem que escrever o seu*

Chega um ponto que eu sinto

Que eu pressinto...

Lá dentro, não do corpo, mas lá dentro-fora

No coração, no sol, no meu peito eu sinto

Na estrela, na testa, eu farejo em todo o universo

Que eu to vivo

Que eu to vivo, vivo, vivo como uma rocha

E eu não pergunto

Porque já sei que a vida não é uma resposta

E se eu Aconteço aqui se deve ao fato de eu simplesmente ser

Se deve ao fato de eu simplesmente...

Mas todo mundo explica

Explica Freud, o padre explica

Que explica tudo tão bem, vai lá que

Que todo mundo, todo mundo explica

O protestante, o auto-falante ...

E com o carimbo positivo da ciência

Que aprova e classifica

*O que é que a ciência tem?
Tem lápis de calcular
Que é mais que a ciência tem?
Borracha para depois apagar
Você já foi ao espelho, nego?
Não?
Então vá!*

Neste trabalho

Respostas abrindo Novas Perguntas - da página 25 a 32

A Escola

A Diferença - da página 33 a 37

O Vão - da página 38 a 57

Caminhos - da página 57 a 59

A que vim

Com quem estou - da página 60 a 62

Dar a ler e a quem? - da página 62 a 64

Canção Ideia Fixa - na página 65

***Mônada: Francisco e Eu** - da página 66 a 68*

Os sons e a pessoa surda - da página 69 a 80

***Mônada: Nosso 2009** - nas páginas 81 e 82*

AEE local de Encontros e de Alianças – da página 83 a 88

***Mônada: A Amizade e o AEE** - nas páginas 89 e 90*

Mãos Dadas - na página 91

O AEE como um Acontecimento - da página 91 a 97

***Mônada: A agenda** - na página 98*

O ensino de coisas simples no AEE

A experiência - da página 99 a 104

***Mônada: Dicionário** - nas páginas 105 e 106*

Estratégias, Metodologias e Recursos Especializados como Possibilidade - da página 107 a 109

***Mônada: De volta ao texto - O Computador** - nas páginas 111 e 112*

O AEE e o Outro - da página 113 a 116

***Mônada: Pinóquio** - na página 117*

Congresso Internacional do Medo - na página 118

A Experiência da Leitura no AEE - da página 118 a 122

***Mônada: O Convite** - na página 123*

Poema da necessidade - na página 124

Criando a Diferença

Vivendo o Acontecimento - da página 124 a 164

Identidade e o porquê delas existirem - da página 126 a 128

***Mônada: Junho de 2010** - na página 129*

Lembrança do mundo antigo - na página 130

Escolhas (Im) Possíveis - da página 130 a 135

***Mônada: O pormenor do que muda** - da página 136 a 143*

Canção Tocando em Frente - na página 144

Meus intercessores - da página 145 a 149

Anexo 1: Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas/UNICAMP - nas páginas 151 e 152

Respostas abrindo Novas Perguntas

Um dos meus encantamentos pela trajetória acadêmica é a possibilidade de encontros que ela expande e intensifica. Foi assim com a professora Maria Teresa, minha orientadora, com Larrosa, Deleuze, Guatarri... e Walter Benjamin.

Entre aproximações e distanciamentos dos estudos que investigam temas relacionados ao ensino, e na convivência com alunos e professores, percebi que era preciso me localizar enquanto profissional que atua no campo educacional, na defesa pela inclusão.

Nestas incessantes aproximações e distanciamentos teorias foram criando forma. São elas que hoje me fazem tomar como superada a discussão sobre a inserção ou não de alunos com surdez em escolas regulares, classes ou escolas especiais. Este trabalho se esvaziaria se acaso cambiasse ao responder onde estes devem construir a sua trajetória escolar. A resposta aqui defendida é: na escola regular.

Tal afirmativa não releva nem sinaliza um distanciamento das inúmeras realidades vividas pelas escolas brasileiras, principalmente no que tange ao conhecimento e ao posicionamento dos seus professores em relação ao ensino de alunos surdos e demais alunos de suas turmas. Quais são os objetivos da Educação Especial na perspectiva inclusiva? Oralismo? Comunicação Total? Bilinguismo? Atendimento Educacional Especializado/AEE? São muitos os professores com os quais dialogo e convivo que não tiveram a oportunidade de realizar estudos sobre estas temáticas educacionais.

Entre a falta de oportunidade para ampliar ou desconstruir algumas concepções equivocadas, àquilo que sustenta a construção do trabalho pedagógico; o desinteresse e outros fatores, professores ensinam à sua maneira. Não são poucas as situações em que algumas diretrizes e políticas educacionais brasileiras são desprezadas no momento de tomar decisões sobre o ensino ministrado nas escolas.

A distância entre estes documentos, o conhecimento acadêmico produzido e a organização/realização do trabalho pedagógico se alarga e se aprofunda, sob a justificativa de que a teoria “é uma coisa” e a prática, “outra”.

Enquanto professores nos esquecemos de que somos os responsáveis pelo ensino nas escolas onde trabalhamos, logo, se a aproximação ou o distanciamento entre a teoria e a prática se dá, temos de produzir respostas ou perguntas a partir de nossas experiências educacionais. Além disso, para nos aproximarmos ou nos distanciarmos de alguns documentos, concepções e teorias, é preciso que os conheçamos.

Durante o meu trabalho, como assessora técnica e pedagógica, em escolas públicas e nos momentos de formação com professores ponho-me a perguntar: Quais são os autores com os quais estes profissionais dialogam a fim de que criem suas próprias teorias de ensino?

Sou aluna do programa de pós-graduação da UNICAMP, uma universidade considerada referência no sistema educacional brasileiro. Nela, muitos estudos estão sendo produzidos. Quem os lê? Para que são lidos? Por que a maior parte dos professores das redes de ensino mantém uma relação de indiferença com o conhecimento acadêmico? Teriam estes professores alguma pertinência na manutenção desta indiferença?

Como pesquisadora não posso desconsiderar estas questões que me tocam dia após dia. Desejo que este trabalho seja lido, por isso procuro olhar de frente para o distanciamento existente entre alguns professores e o conhecimento acadêmico. Eu mesma já me deparei com estudos que aprisionaram as experiências educacionais em teorias fechadas, em parâmetros cristalizados e que pouco contribuem para que trilhemos caminhos em busca de valorização da diferença humana na escola.

Estudos acadêmicos estão, em alguns casos, protegidos pela hierarquização dos saberes defendida por docentes que atuam nas instituições de ensino superior, que em um comportamento muito semelhante ao de parte dos professores da Educação Básica, desconsideram os conhecimentos produzidos em cada ato de ensino e de aprendizagem, vividos nas escolas.

A realização do ensino inclusivo convida-nos ao questionamento e a um novo posicionamento frente a este distanciamento entre professores e acadêmicos. É preciso reinventarmos a academia e também as escolas brasileiras. Como? Problematicando o que

está posto. Criando perguntas sem hierarquizá-las. Compreendendo que a pesquisa deve ser uma atividade inerente ao trabalho pedagógico.

Este estudo caminha na perspectiva da pergunta, por isso zela por ela e em alguns momentos evita as respostas, pois estas tendem ao aprisionamento do pensamento em verdades incontestáveis. Mais vale uma pergunta disparadora de inquietações, do que respostas geradoras de consenso. A escola não deve ser espaço de consenso, mas sim, um celeiro de questões que provocam deslocamentos intelectuais.

Este trabalho não apresenta respostas, mas caminhos, atalhos, linhas de fuga (Deleuze, 2010) que aprimoram as perguntas já feitas. Sei que muitos professores quando buscam por um interlocutor, com quem possam dialogar sobre suas questões relacionadas ao cotidiano escolar, almejam respostas. Alerto-vos, porém que um dos passos importantes e decisivos para que se promova um ensino inclusivo, é optar pelo percurso e não pelo que nos espera após tê-lo trilhado.

Além disso, um professor não deve buscar passivamente por um interlocutor que lhe revele os melhores e mais adequados caminhos pedagógicos. É preciso que este professor seja também criador de alternativas que promovem a construção do conhecimento pelo aluno a partir da diferença de cada um.

Santos (2006) quando fala sobre o conhecimento do senso comum revela-nos seu caráter mistificado, mistificador e conservador. Revela-nos ainda a sua dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada por meio do diálogo com o conhecimento científico.

A preferência pelo conhecimento do senso comum em detrimento do conhecimento científico ou vice e versa, pouco contribui com a transformação das escolas em espaços mais inclusivos. É necessário que o conhecimento científico considere ainda mais as estruturas que estão para além da consciência, e se abra à possibilidade de captar a profundidade horizontal das relações entre pessoas e coisas.

É neste vai e vem de ideias e ações que o discurso sobre a educação inclusiva se espalha e ensaia diferentes melodias nos lábios de professores, coordenadores, diretores,

supervisores de ensino, secretários de educação, dirigentes de ensino, ministro da educação, familiares...

Raro hoje deparar-nos com professores que exclamem: Somos contra a inclusão! Não rara, porém é a inserção do elemento “mas” na argumentação que se segue. Defendemos a inclusão, mas quando ela revela a urgência de inserir um aluno que não fala/oraliza na Língua Portuguesa, ou a faz de maneira pouco inteligível na classe da qual sou professor, tendo a repensar se defendo e trabalho em prol do ensino inclusivo ou não. Temos então, a fragilidade de nossas concepções exposta como uma ferida aberta.

Outro aspecto que deve ser considerado são as condições de trabalho que se apresentam nas unidades escolares. Para ensinar todos os alunos de uma turma é preciso que além de um interlocutor com quem possa dialogar, produzir novas perguntas e novos percursos de ensino, o professor conte com um número adequado de alunos na sala de aula, com recursos didático-pedagógicos, em alguns casos com um professor auxiliar e com salários justos. A este último item ressalto a importância do tempo necessário para que o professor se prepare para suas aulas. Se este trabalha em dois ou até três períodos letivos em um mesmo dia, que tempo terá para pesquisar sua própria prática e a ela acrescentar novas teorias e conhecimentos?

Muitas são as inconsistências identificadas nas argumentações de alguns professores quando o assunto é a educação inclusiva. Sobre este fato precisamos nos debruçar, a fim de elegermos aquilo que será o sustento do nosso ensinar, caso contrário, em que nos apoiaremos quando formos questionados sobre as nossas ações no campo educacional? Diremos que não respondemos por elas e terceirizaremos nossas responsabilidades ao governo, às famílias, à sociedade?

Fávero (2008) contribui com seus estudos quando defende o direito à escolarização em instituições oficiais a todos. Para ela o objetivo é simples. Garantir que pessoas, com deficiência ou não, tenham acesso a um direito comum e fundamental que consiste na oportunidade de conviver em um ambiente no qual a diferença se faz e refaz em meio à

pluralidade de sentidos que são atribuídos aos conhecimentos, às relações, ao ser e estar no mundo de maneira solidária e colaborativa.

Tal perspectiva contribui com professores que se localizam titubeantes no momento de defender o direito à escolarização, a todos os alunos, a fim de que se posicionem de maneira mais coerente na defesa pela educação inclusiva.

Duas possíveis justificativas para a recusa da inserção de pessoas com deficiência ou transtornos no desenvolvimento na escola regular me ocorrem, e considero importante aqui registrá-las. A primeira se refere ao fato de que pessoas com deficiência são consideradas por muitos professores como “menos humanas”, por isso teriam negada a escolarização no ensino regular. A segunda nos remete ao deslocamento deste direito que é humano, comum e fundamental para uma concepção que o reafirma como meritocrático e especial, logo, necessário para alguns e desnecessário para outros, os alunos com deficiência ou transtornos no desenvolvimento.

Tudo isto quando redigido pode parecer chocante. Recordo-me de situações em que professores durante estudos de caso me perguntaram: “Mas ele (aluno com deficiência) sente, pensa?” Ou ainda surpreenderam-se quando defendi a necessidade de promover diferentes experiências fora da cadeira de rodas, instigando-os a pensar sobre a exaustão de ficar preso à mesma todos os dias, durante cinco horas na escola. Interessante foi constatar que este “pensar” nos fez questionar a condição de aprendizagem na qual se vêem os demais alunos que ocupam não as cadeiras de rodas, mas as carteiras e cadeiras comuns da escola.

Entre os que defendem a segregação em espaços separados de educação formal para alguns alunos, estas reflexões e constatações podem constituir-se em uma instigante problematização a ser desenvolvida.

A premissa da inclusão escolar é relativamente bem compreendida em nosso país. Uma das polêmicas em torno deste tema parece se situar na maneira como se promovem algumas das condições para concretizar a convivência e a aprendizagem de alunos com e sem deficiência ou transtornos no desenvolvimento em classes do ensino regular, bem como explicitar as ações e conexões entre a Educação Especial e os sistemas comuns de ensino.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) assegura o direito de toda pessoa frequentar a escola regular, esclarecendo ações que são de competência do ensino comum e outras da Educação Especial. O primeiro é então considerado responsável pela escolarização de todos os alunos indistintamente, nas classes comuns de ensino, e a segunda como a responsável pelos serviços complementares e/ou suplementares, de que podem necessitar os alunos público alvo da Educação Especial que são: os com deficiência, Transtorno do Espectro Autístico, transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades e superdotação.

Estes alunos têm o direito de frequentar o Atendimento Educacional Especializado/AEE, realizado no contraturno das aulas no ensino regular por um professor de Educação Especial. Têm o direito, porém não são *obrigados* a frequentar o AEE, isto por que a deficiência ou o transtorno por si só não justificam a necessidade de atividades complementares e/ou suplementares, hoje de responsabilidade da Educação Especial, sustentada pela concepção do ensino inclusivo. Todavia, este aspecto será aprofundado mais adiante neste trabalho.

Outro ponto importante descrito na mesma Política e que se refere à educação superior, é a transversalidade da Educação Especial que deve se efetivar por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos por ela atendidos nas instituições de ensino superior.

Estas ações envolvem o estudo de cada caso em atendimento no AEE; o detalhamento de um plano de trabalho individualizado; a realização do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais/SRM; a constante avaliação das ações desenvolvidas a partir do plano delineado; a aquisição, a criação, o desenvolvimento e a organização de metodologias, estratégias e de recursos para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação e nos materiais didático-pedagógicos.

Estes recursos, estratégias e metodologias especializados devem ser disponibilizados aos alunos público alvo da Educação Especial nos processos seletivos, e no desenvolvimento de todas as atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão acadêmica.

Cabe ainda ao professor do AEE promover a articulação entre a Educação Especial e o ensino regular, além de contatar outros profissionais de outras áreas do conhecimento que possam colaborar com a realização do estudo de caso.

Nossas escolas, sejam elas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, Técnicas, Superiores, privadas, confessionais ou públicas, estão sendo desafiadas pela diferença humana. Parece-me que grande parte das instituições escolares se dispôs a tecer diálogos sobre a inclusão, a acolher àqueles que até então delas eram excluídos e, garantir a sua permanência por meio de um ensino de qualidade e justo; sem a devida ciência de que tal posicionamento requer uma transformação profunda das concepções, princípios e teorias nas quais apóiam o ensino realizado com todos os alunos, na singularidade de cada um.

A leitura da obra de Gilles Deleuze e Felix Guatarri “Kafka por uma literatura menor” (1977), despertou em mim o desejo de inserir no corpo deste texto algumas afirmativas que já não me cabiam mais, a fim de colaborar para que tracemos caminhos que nos ajudem a trazer a diferença humana para o centro de nossos estudos, conectando-a à realização do trabalho pedagógico nas escolas, especialmente no AEE. A seguir, destacarei algumas delas:

A diferença não admite predicados.
A diferença não é categorizável.
Na escola da diferença é preciso criar brechas.
A natureza multiplicativa da diferença impossibilita a sua representação.

Sempre que me coloco diante do computador para escrever ou rever a escrita já redigida deste estudo mantenho-me no esforço de fazer com que ela represente meus pensamentos, minhas perguntas e respostas. Misturo-me às leituras que sustentam este trabalho aliando-me a autores, escritores, pensadores, músicos, poetas... A cada momento, fica ainda mais evidente que para transformarmos a escola em um espaço incondicionalmente inclusivo, é preciso traçar *linhas de fuga* (DELEUZE E GUATARRI, 1988).

No campo educacional, traçar *linhas de fuga* significa criar uma saída, uma brecha, uma alternativa a partir da necessidade que se apresenta e das possibilidades de atuação dos envolvidos no ato educativo.

Certa vez ouvi a professora Maria Teresa Eglér Mantoan, hoje minha orientadora, dizer: “Não se constrói uma escola nova mantendo-se uma matriz velha”. Desde então esta fala me persegue e me motiva a identificar quais são os elementos desta matriz velha que precisam ser mudados, substituídos. Quem sabe a matriz toda tenha de ser desconstruída.

Em alguns momentos me vejo no vazio, provocada a conectar teorias que sustentem uma nova ação, a defesa de um procedimento inédito mobilizador das mudanças necessárias para que a escola se torne cada vez mais inclusiva. Em outros, e na grande maioria das vezes, a experiência escolar se faz anterior à teoria.

Ser professora de AEE, pesquisadora e autora de uma dissertação me coloca diante da impossibilidade de fazer deste estudo algo linear, vertical, sequencial e previamente definido. Isto porque em minha vida profissional e acadêmica não busco aprisionar os fatos em teorias, a fim de validá-las, mas viver estes fatos *recursivamente* (MORIN, 2003).

Os encontros com o outro encarnado e real, na *imanência* (Deleuze e Guatarri, 2010) das relações, favorecem a proliferação da diferença humana. Neles, me ponho a decifrar os enigmas da convivência humana durante o AEE. Esta escolha é minha. Discorrer sobre algumas experiências educacionais, vividas durante estes encontros no AEE, também. Por isso busco ampliar as possibilidades de torná-las compreensíveis aos leitores que generosamente se dispuserem a lê-las neste estudo.

Com Santos (2006), desafio cada leitor a entender que a qualidade do conhecimento afere-se menos pelo que ele controla ou faz funcionar no mundo exterior, do que pela satisfação pessoal que dá a quem a ele tem acesso e compartilha.

A Escola

A Diferença

Nossas escolas, ao se depararem com inesperados e enigmáticos desafios gerados pela proposta de realizar o ensino inclusivo acabam por criar percursos que as distanciam desta proposta.

Alunos de inclusão, especiais, com necessidades educativas especiais... Quantas são as terminologias utilizadas para falar do aluno que traz consigo a sua diferença. A tentativa em driblar este conceito maior no qual me apoio neste estudo, a diferença humana, pode gerar situações de exclusão no campo educacional. Sim, exclusão! Pois, não é possível avançarmos nas discussões sobre como realizar o ensino inclusivo, se alimentamos o desejo de fixar identidades, categorizar e classificar alguns alunos.

Quem é o aluno de inclusão? O especial? Aquele com necessidades educativas especiais? Do que estamos falando? Em quais subsídios estamos nos apoiando? O que diria Paulo Freire, Piaget, Vygotsky e tantos outros teóricos se nos vissem utilizando suas produções de maneira tão descomprometida e até leviana?

Presumo que o nosso empenho em desvendar a diferença de nossos alunos, resultando quase sempre em representações estáticas e impostas, pudesse ser enriquecido se tomássemos como questão central a construção do ensino pela diferença humana. Nem maior, nem menor. Nem mais, nem menos importante. Simplesmente diferença.

A inclusão é caminho sem volta. A cada matrícula feita, cada inserção de novos alunos e novos profissionais (professores de apoio, auxiliares, tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS, guias-intérpretes, entre outros) as escolas têm de recriar o ensino por elas ministrado. Algumas resistentes buscam manter imutáveis seus currículos e regimentos. Insistem que os alunos devem aprender igualmente e ao mesmo tempo após suas intervenções. Equivocada escola!

Em meio a estes apontamentos e ao construir este estudo, surgiu o desejo de investigar o trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado/AEE com alunos surdos.

Senti-me motivada a narrar experiências por mim vividas enquanto professora do AEE de um aluno que tem surdez, em um curso noturno de Pedagogia, de uma universidade filantrópica e confessional, do interior de São Paulo.

Conforme explicitado anteriormente, as ações da Educação Especial na abordagem inclusiva devem ser efetivadas por meio do Atendimento Educacional Especializado/AEE. Este realiza serviços especializados na medida em que adquire e/ou produz estratégias, metodologias e recursos especializados próprios desse Atendimento, denominados Tecnologia Assistiva.

O Comitê de Ajudas Técnicas/CAT definiu no ano de 2007 a Tecnologia Assistiva “como uma área do conhecimento que abrange produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que têm por finalidade promover a funcionalidade relacionada à atividade, e a participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, nos diferentes setores da sociedade visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e emancipação intelectual”.

A institucionalização do AEE ocorre com a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais/SRM, que se constitui em um espaço físico situado preferencialmente nas escolas regulares. A SRM deve ser entendida pela equipe pedagógica já existente em cada unidade escolar e pelos professores de AEE, como um local destinado à realização dos estudos de casos de alunos público alvo da Educação Especial, ao atendimento dos mesmos, ao acesso e à criação de Tecnologia Assistiva.

O AEE realizado na SRM quando incorporado ao Projeto Político Pedagógico passa a ser parte da rotina escolar oportunizando a convivência e situações de ensino e de aprendizagem entre alunos, professores, funcionários técnico-administrativos e familiares, efetivando a articulação entre o ensino regular e a Educação Especial.

A aproximação do Atendimento Educacional Especializado/AEE à Tecnologia Assistiva provoca importantes deslocamentos no que se refere aos conhecimentos necessários para que o professor da Educação Especial realize o seu trabalho, tendo como sustento teorias e concepções inclusivas.

Ser especialista em deficiências, síndromes, dificuldades, distúrbios ou transtornos do desenvolvimento passa a ser insuficiente. Conhecê-los pode conduzir o professor a caminhos que o distanciam do ensino pela diferença humana.

O que fazer? Não se trata de desprezar o conhecimento relacionado às definições, características, sinais, sintomas e prognósticos de algumas deficiências, mas de compreender que este saber pouco colaborará para que o professor não mais nomeie alguns alunos como “deficientes ou incapazes de aprender”, sendo este um deslocamento fundamental na construção do ensino inclusivo.

Para ensinar pela diferença é preciso intensificar a convivência com nossos alunos, ou seja, nos colocarmos *na relação* (Benjamin, 2011) com cada um deles, ao invés de falarmos *sobre* quem eles são, definindo-os. É pela convivência sem categorizações entre professores e alunos que a diferença ganha visibilidade e se prolifera.

Ao professor de AEE cabe também orientar alunos e professores quanto à utilização da Tecnologia Assistiva nas turmas comuns do ensino regular. Esclareço aqui que atividades docentes como a itinerância e o reforço escolar, por exemplo, já não mais atendem às diretrizes da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Há um esforço do Ministério da Educação/MEC, de pesquisadores e professores no sentido de melhor definir as atribuições do ensino regular e da Educação Especial, portanto, devemos como educadores colaborar para que estas novas diretrizes sejam incorporadas ao cotidiano escolar, a fim de que os alunos se beneficiem do melhor que o ensino regular e a Educação Especial sabem fazer.

Indicar o que deve ser trabalhado no ensino regular, adaptar currículos, alfabetizar, ensinar números, quantidades, trabalhar com práticas de apoio pedagógico (também

conhecidas como reforço escolar), entre outros, deixaram de ser atribuições do professor de Educação Especial.

Um professor do ensino comum precisa ter clareza do que buscar quando procura por um professor do AEE. Ao dialogar com este professor, suas perguntas devem se relacionar ao processo de desvelamento da diferença e à Tecnologia Assistiva que pode ser utilizada por um aluno com deficiência ou transtorno do desenvolvimento de sua turma. Assim sendo, “O que e Como devo ensinar ao aluno com deficiência?” não são questões de AEE, mas da coordenação pedagógica da escola.

A partir do planejamento das aulas elaborado pelo professor do ensino comum, o professor de AEE cria, adquire e sugere a Tecnologia Assistiva que possibilitará o acesso ao conhecimento de alunos da Educação Especial, eliminando barreiras que o impedem de aprender com autonomia e independência.

Os professores do AEE devem esclarecer quais são os objetivos do seu trabalho para toda a comunidade escolar, clarificando concepções equivocadas de alguns professores, que confundem o conteúdo desse Atendimento com os conteúdos curriculares do ensino regular.

Caso professores do ensino regular e do AEE não distingam seus campos de atuação, trabalharão com conteúdos que não compõem as suas atribuições, causando prejuízos à formação escolar dos alunos com e sem deficiência ou transtornos do desenvolvimento.

Sei de algumas condições que dificultam a implantação do AEE como: a falta de transporte escolar; a localização da Sala de Recursos Multifuncionais se dar em outra escola que não a de matrícula do aluno no ensino regular; alunos de escolas rurais que precisam se deslocar, pois em sua escola o AEE ainda não está sendo oferecido; a falta de professores de Educação Especial dispostos a assumir o trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais; alunos matriculados na Educação de Jovens, Adultos e Idosos/EJAI que trabalham durante o dia; alunos que frequentam diariamente instituições de Educação Especial e não têm disponibilidade para participar dos encontros no AEE e outras condições.

Os desafios da implantação do AEE são inúmeros e devem ser enfrentados sem que se desvie de seus propósitos originais, criando-se e sistematizando-se soluções que se parecem com o AEE, mas que na verdade não o são.

O aluno surdo com o qual trabalhei no AEE trabalhava 44 horas semanais e cursava Pedagogia no período noturno. Em que momento frequentou os Atendimentos em sua universidade? Esta questão será desenvolvida mais detalhadamente no corpo deste estudo.

O trabalho com pessoas que têm surdez no AEE versa sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS; o ensino e a criação de sinais específicos que representam alguns conteúdos curriculares por meio da LIBRAS, e o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Como organizar este Atendimento a fim de que seus conteúdos sejam aprendidos pelos alunos surdos? Como deve ser a formação do professor de AEE para que trabalhe com estes conteúdos? Pretendo ao longo deste trabalho investigar estas e outras questões.

A intensidade de uma proposta inclusiva requer dos educadores ações inovadoras. Sempre que estou trabalhando com professores nas escolas em que atuo como assessora técnica e pedagógica, verifico algo em comum em suas solicitações: a necessidade de ter alguém com quem conversar sobre estratégias de ensino e sobre recursos didático-pedagógicos que colaborem com a construção das atividades que serão propostas aos seus alunos, especialmente aqueles que têm uma deficiência ou um transtorno no desenvolvimento.

Seus conhecimentos parecem não ser suficientes para ensinar a esses alunos. Por mais que alguns professores se sintam preparados para ensinar pessoas com e sem deficiência, a diferença de cada uma delas extrapola o que conhecem profissionalmente. A diferença revela o novo, o enigmático, o imprevisível de cada pessoa, em cada momento, portanto, as aulas nunca serão iguais, reproduzíveis.

Não se trata de realizar uma aula diferenciada com cada aluno, nem tampouco disponibilizar atividades diferentes para alguns da turma. Trata-se de criar um cenário educacional em que todos tenham a oportunidade de se conectarem aos conhecimentos por

meio de livros, objetos, pessoas, consigo mesmos, mantendo um pensamento criativo que lhes conduza à emancipação intelectual e à autonomia. Cada um à sua maneira.

O Vão

Na área da surdez, a necessidade de estabelecer e fortalecer parcerias entre professores do ensino regular e da Educação Especial é urgente. Inclui-se nestas parcerias, profissionais como fonoaudiólogos, médicos e outros da área da saúde. E não poderia ser diferente, pois estamos falando de um Atendimento Especializado que implica em interdisciplinaridade.

É sabido que há aproximadamente dois séculos alguns educadores, terapeutas, médicos, mães, pais, membros de comunidades religiosas dialogam sobre as filosofias educacionais que sustentam o ensino de pessoas surdas. Muitos foram os caminhos trilhados até aqui.

Clélia Regina Ramos (2012), no artigo “LIBRAS: A Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros”, afirma que o primeiro livro escrito em inglês que descreve a Língua de Sinais como um sistema no qual pessoas que nascem surdas podem dialogar, argumentar e produzir conhecimentos por meio de sinais, foi publicado em 1644. Este livro tem como autor J. Bulwer e é intitulado *Chirologia*. Neste momento da história da educação dos surdos, acreditava-se que a Língua de Sinais era universal e seus elementos constitutivos icônicos.

Outra importante publicação que se reporta à Língua de Sinais, apontada por Ramos no mesmo artigo, é o livro *Philocophus* (1648). Este também foi escrito por J. Bulwer, que dedicou a obra a dois surdos: o baronês Sir Edward Gostwick e seu irmão William Gostwick. Neste período Bulwer afirmou que uma pessoa surda poderia se expressar por sinais se soubesse a Língua de Sinais tanto quanto um ouvinte conhece a sua língua oral.

Quase dois séculos depois, em 1809, Watson, que era neto de Thomas Braidwood, fundador da primeira escola para surdos na Inglaterra, descreveu em seu livro “*Instruction of the deaf and dumb*” um método que combinava o aprendizado de sinais e o

desenvolvimento da oralização/linguagem oral. Este fato revela que já neste período (1809), havia interesse de estudiosos e educadores pelo ensino da linguagem oral às pessoas surdas. O que os motivava à busca por métodos pelos quais esta aprendizagem se tornasse possível?

Suponho que a dificuldade no ensino da modalidade escrita de uma língua oral-auditiva, a alguém que não desenvolveu a fala/oralização nesta mesma língua, pudesse motivá-los a busca por métodos pelos quais pessoas surdas tivessem condições de associar os sons da fala (fonemas) aos grafemas (letras) da escrita.

Outros inúmeros e impensáveis aspectos poderiam motivar estudiosos e educadores na construção de um método que possibilitasse às pessoas surdas serem oralizadas. Um segundo aspecto, que merece destaque, são os benefícios da linguagem oral nas relações sociais entre surdos e ouvintes.

Em 1760, na França, o abade Charles Michel de l'Épée (1712 – 1789) iniciou o trabalho de instrução formal com duas surdas a partir da Língua de Sinais que se falava pelas ruas de Paris. Esta se constituía da datilologia, ou seja, realização do alfabeto por meio das mãos/alfabeto manual, e de sinais criados pelos seus falantes/sinalizadores. Como resultado deste ato de ensino, l'Épée obteve grande êxito, sendo que a partir desse momento a metodologia por ele desenvolvida tornou-se conhecida e respeitada em Paris.

A metodologia de l'Épée foi incorporada ao trabalho realizado pelo Instituto de Surdos e Mudos , atual Instituto Nacional de Jovens Surdos em Paris, como o caminho mais adequado para o ensino de alunos surdos.

Thomas Hopkins Gallaudet, professor americano de pessoas surdas, visitou a Instituto de Surdos e Mudos em 1815 com o objetivo de conhecer o trabalho lá realizado. De tão impressionado que ficou, Gallaudet convidou um dos alunos da escola, Laurence Clerc, a fim de que o acompanhasse de volta aos Estados Unidos. Lá, em 1817, os dois fundaram a primeira escola para surdos em Hartford, Connecticut.

Em 1821 todas as escolas públicas americanas passaram a ensinar por meio da já reconhecida Língua de Sinais Americana/ASL. Como consequência dessa nova abordagem

educacional para ensinar pessoas surdas, registrou-se elevação no grau de escolarização dos alunos surdos. Alguns deles optaram por se tornarem professores de surdos.

Esperava-se que os resultados positivos nos processos de ensino e de aprendizagem de alunos surdos, por meio das línguas de sinais, fortalecesse ainda mais esta metodologia de trabalho. Na contramão destas conquistas educacionais, em 1880, o Congresso de Milão definiu novas diretrizes que baniram o trabalho com as línguas de sinais. Esta forma de ensinar pessoas surdas fora retomada somente por volta de 1940.

Não são muitos os elementos com os quais podemos contar na tentativa de melhor elucidar estes deslocamentos marcados por surpresas, rupturas e incompreensões. Há indícios de que o desenvolvimento do aparelho de amplificação sonora individual (aparelho auditivo) gerou uma expectativa de superação/cura da surdez. Houve, porém, aqueles que se mantiveram firmes no propósito de desenvolver estudos sobre as Línguas de Sinais.

Tomar parte destes movimentos vividos ao longo da história da educação dos surdos é importante, pois na atualidade convivo com professores que ainda hoje buscam a superação/cura da surdez. Alguns destes professores quando ensinam alunos que adquirem ou são contemplados com a doação de aparelhos auditivos via Sistema Único de Saúde/SUS, estabelecem uma relação direta entre o uso deste recurso e a compreensão da fala em uma língua oral-auditiva.

Diante disso, especificidades relacionadas ao desenvolvimento de habilidades auditivas e da oralização por pessoas surdas cabem aqui ser destacadas. Surdos e ouvintes não nascem ouvindo, eles aprendem a ouvir. Escutando diferentes sons aprendemos a localizá-los, reconhecê-los, diferenciá-los, nomeá-los e a significá-los. Estes significados serão acessados sempre que os ouvirmos novamente, e se modificarão de acordo com uma nova experiência auditiva. É assim que passamos a ouvir significando o canto do pássaro, a voz feminina, a voz masculina, uma música tocando, a buzina de uma moto, de um carro... e os sons da fala.

Os sons da fala (fonemas) exigem do sistema auditivo que passa a contar com a amplificação do aparelho auditivo uma percepção aguçada, sensível e fina. Quando uma pessoa tem perda auditiva e começa a usar o aparelho, precisa do apoio de um

fonoaudiólogo que saiba trabalhar com técnicas e metodologias pelas quais habilidades auditivas serão desenvolvidas, até que o sujeito tenha possibilidades de ouvir os fonemas. Este é um processo complexo com construções possíveis a curto, médio e longo prazo.

Perguntas como: “Meu filho surdo falará (em Língua Portuguesa)?” não podem ser respondidas por médicos e fonoaudiólogos com certezas e verdades incontestáveis. As incertezas do trabalho terapêutico e do ensino no AEE não devem justificar procedimentos que neguem o direito de crianças e adultos que tenham perdas auditivas, à experiência com aparelhos auditivos e à terapia com um fonoaudiólogo.

Dessa forma, professores do AEE devem orientar os familiares de crianças surdas sobre as diferentes possibilidades de aquisição e doação, via SUS, de aparelhos auditivos. A estes professores cabe estabelecer parcerias com fonoaudiólogos para que tenham acesso a informações que colaborarão com o processo de inclusão dos alunos surdos. É preciso que estes alunos sejam apresentados aos diferentes recursos e construam sua trajetória escolar e pessoal da melhor maneira possível. Neste sentido, compreendo o aparelho de amplificação sonora individual (aparelho auditivo) como uma Tecnologia Assistiva.

O professor de AEE que trabalha com alunos surdos atualmente encontra sustentação teórica para a sua prática nas chamadas filosofias educacionais: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. O Oralismo defende o ensino da língua oral-auditiva falada/verbalizada do país no qual reside o aluno surdo, reafirmando de maneira equivocada e distorcida que a língua de sinais dificulta esta aprendizagem. A Comunicação Total que considera as diferentes formas de interação e de produção de conhecimentos, seja por meio de uma língua de sinais, por gestos caseiros, pela oralização, sem, portanto demarcar as singularidades de cada uma destas possibilidades de interação, de comunicação e de produção de conhecimentos. E por fim, o Bilinguismo que defende o ensino da língua de sinais falada no país no qual reside o aluno surdo e também o ensino da modalidade escrita da língua oral-auditiva deste mesmo país.

Durante este trabalho já me localizei quanto à defesa de uma ou outra filosofia educacional a ser assumida por professores no trabalho com pessoas surdas. Ao defender

que alunos surdos precisam ter a oportunidade de fazer uso da Tecnologia Assistiva e realizar outros atendimentos para além do AEE, não estou defendendo que foquemos o trabalho educacional na oralização. Se assim me posicionasse, estaria retomando uma questão que já fora respondida ao longo da história da educação de surdos.

O que temos no Oralismo, na Comunicação Total e no Bilinguismo não tem sido suficiente para ensinarmos com qualidade pessoas surdas. Daí a importância de nos localizarmos de acordo com o movimento de proliferação da diferença humana, que se revela na convivência com cada aluno, seja ele surdo ou não.

Viver as nuances do *Vão* que existe entre as filosofias educacionais que sustentam o trabalho com surdos é necessário para que realizemos um ensino inclusivo no AEE e na sala de aula comum. Posicionamentos que aderem estritamente às concepções desta ou daquela filosofia educacional para o ensino de surdos (fundamentalistas), e que não conseguem conceber o ensino destes alunos sem um dos elementos que compõem cada uma destas filosofias (essencialistas), não colaborarão para que avancemos na construção de novas teorias que sustentarão novas práticas educacionais. Línguas de Sinais e Oralização podem conviver harmonicamente no desenvolvimento de pessoas surdas sem que uma prejudique o percurso de construção da outra. Para isso, se faz necessário que professores do AEE, médicos e fonoaudiólogos deixem de aprisionar alunos surdos em identidades fechadas e estáticas em nome desta ou daquela filosofia.

Na Pedagogia da diferença, quem sinaliza os caminhos a serem trilhados são os alunos e não as filosofias. Aos professores de AEE caberá criar condições para que estes caminhos se alarguem e se aprimorem no percurso único de cada aluno surdo. Ao optar pela proposta inclusiva de educação não podemos fechar caminhos, mas provocar a abertura de novas brechas (“Linhas de Fuga” – Deleuze, 2010) para que a direção seja mudada quando necessário.

Professores de AEE devem cuidar para que a oralização não seja uma construção indispensável no aprendizado da modalidade escrita da língua oral-auditiva falada em seu país. O AEE deve criar estratégias e metodologias pelas quais seja possível ensinar, no Brasil,

a Língua Portuguesa escrita a surdos oralizados e a surdos que falam exclusivamente em Língua de Sinais. Para mim, este é o grande desafio educacional da atualidade.

Minha experiência no trabalho com pessoas surdas tem revelado que os que frequentam regularmente o atendimento fonoaudiológico para o desenvolvimento da linguagem oral/oralização, podem se interessar pelo aprendizado da Língua de Sinais. Esta, por sua vez, colabora significativamente com a manutenção de um pensamento criativo, articulado, com o desenvolvimento da linguagem, e abre possibilidades mais palatáveis de construção de conhecimentos no AEE e no ensino regular pelo aluno surdo.

Não são raras as vezes em que me deparo com pais desejosos de que seu filho surdo oralize/fale a Língua Portuguesa e que, nas conversas com o professor do AEE, reproduzem a seguinte afirmativa de médicos e de fonoaudiólogos: “A Língua de Sinais atrapalha o aprendizado da oralização”. Esta afirmativa equivocada nos alerta para a necessidade de médicos, fonoaudiólogos e professores de AEE formarem redes colaborativas que trabalhem a partir das necessidades, vontades e possibilidades de cada pessoa surda. Restringir-se às percepções isoladas, defasadas e desprezar estudos e práticas que localizam o trabalho terapêutico e educacional no movimento de proliferação da diferença humana, logo, nem na oralização, nem na sinalização, mas no que de melhor podemos oferecer e construir com cada pessoa surda, é urgente e necessário.

Ferreira Brito, citado no artigo de Ramos (2012), refere-se aos trabalhos de Carrick Mallery (1882) que tratam das línguas de sinais indígenas das Américas e da Austrália. Estes foram os primeiros estudos linguísticos sobre as línguas de sinais.

O pesquisador considerava a “Plains Sign Language – PSL/Língua de Sinais das Planícies Norte-Americanas” uma espécie de pantomima, ou seja, uma forma de narrar com o corpo fazendo o menor uso possível de palavras e o maior uso de gestos por meio da mímica. Seu trabalho tornou-se importante para o avanço do estudo linguístico das Línguas de Sinais por apresentar uma descrição bastante completa da PSL, possibilitando aos seus sucessores analisar inúmeros aspectos da mesma.

Estudiosos como Voegelin (1958), Liung (1965) e Taylor (1975) analisaram a PSL em seus níveis linguísticos (morfológico e lexical), discutindo três parâmetros, até então não mencionados: a configuração de mão (forma), o movimento (motion) e o ponto de articulação.

Pelo fato de as Línguas de Sinais indígenas serem usadas não só pelos surdos, mas, principalmente, na comunicação intertribal, apesar de terem sido aqueles primeiros estudos extremamente importantes, considerou-se como data inicial dos estudos científicos das Línguas de Sinais, os trabalhos realizados a partir de 1957 por William C. Stokoe sobre a ASL/American Sign Language, financiados pelo governo norte-americano. Sua primeira publicação, *“Language Structure: An outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf”*, de 1960, é tida como marco linguístico das Línguas de Sinais.

Em 1965 este autor publicou, em coautoria com D. Casterline e C. Cronoberg, o primeiro dicionário de Língua de Sinais denominado *“A Dictionary of American Sign Language”*, que inseriu definitivamente o estudo das Línguas de Sinais no campo linguístico.

Os Estados Unidos são ainda o centro mais importante de pesquisa linguística em Língua de Sinais, contando atualmente, com alguns pesquisadores surdos em suas equipes.

No Brasil, Lucinda Brito iniciou importantes estudos linguísticos sobre a Língua de Sinais dos índios Urubu-Kaapor da floresta amazônica brasileira, em 1982. Após um mês de convivência com os mesmos o pesquisador documentou algumas de suas experiências em um filme.

Lucinda Brito constatou que a Língua de Sinais dos Urubu-Kaapor se tratava de uma legítima Língua de Sinais criada pelos índios surdos. Interessante observar, no caso dos Urubu-Kaapor, é que os ouvintes da aldeia falavam a Língua de Sinais e a língua oral, enquanto que os surdos se restringiam à Língua de Sinais. Assim, os ouvintes da aldeia se tornavam bilíngues, enquanto os surdos se mantinham monolíngues.

Este dado revela, já em 1982, a impertinência das propostas pedagógicas de escolas nas quais são matriculados apenas alunos surdos. O monolinguismo ou o bilinguismo não se dão pela convivência exclusiva com um determinado público, mas na relação plural entre

peças que têm necessidades, vontades e possibilidades de conviver em um ambiente que valoriza a diferença e não a diversidade.

Uma escola se faz verdadeiramente bilíngue quando as pessoas que dela fazem parte revelam a necessidade de falar na Língua Portuguesa, na Língua Brasileira de Sinais, no Inglês ou em qualquer outro idioma. O Bilinguismo como filosofia educacional para o ensino de surdos não pode ser uma imposição, mas uma criação de autoria coletiva entre pessoas surdas e pessoas ouvintes.

Em espaços segregados e excludentes os encontros entre surdos, ouvintes, enfim, encontros pela diferença humana são impedidos de acontecer. Diante disso, considero neste estudo a inserção de alunos surdos em escolas regulares/comuns uma condição para que tenhamos escolas bilíngues (multilíngues) e inclusivas.

No Brasil, o marco das atividades educacionais realizadas com pessoas surdas se deu com a fundação, no Rio de Janeiro, do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES). Tal fato foi documentado por meio da Lei 839, que D. Pedro II assinou em 26 de setembro de 1857. Já em 1835, o deputado Cornélio Ferreira apresentou à Assembléia um projeto de lei, mais tarde aprovado, que criou o cargo de "professor de primeiras letras para o ensino de cegos e surdos-mudos".

Geraldo Cavalcanti de Albuquerque, discípulo do professor João Brasil Silvado (diretor do INSM em 1907), informou-me em entrevista que o interesse do imperador D. Pedro II na educação de surdos viria do fato de ser a princesa Isabel mãe de um filho surdo e casada com o Conde D'Eu, também surdo.

D. Pedro II convidou o professor surdo francês, Ernest Huet, vindo do Instituto de Surdos-Mudos de Paris, para que o trabalho educacional com os surdos no Brasil fosse atualizado.

Como consequência destes deslocamentos de professores originários de diferentes países, a Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS foi significativamente influenciada pela Língua Francesa de Sinais.

Poucos anos depois, Tobias Rabello Leite (diretor da escola de 1868 a 1896) publicou “*Notícias do Instituto dos Surdos e Mudos do Rio de Janeiro pelo seu diretor Tobias Leite (1877)*” e “*Compêndio para o ensino dos surdos-mudos (1881)*,” em que houve maior aceitação da Língua de Sinais e do alfabeto datilológico. O autor considerou a pertinência destes recursos no ensino de pessoas surdas.

Em 1873 foi publicado o “*Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*”, de autoria do aluno surdo Flausino José da Gama, com ilustrações de sinais separados por categorias (animais, objetos etc). Vale ressaltar que Flausino foi autor das ilustrações e da própria impressão na qual utilizou uma técnica de gravura que envolve a criação de marcas (ou desenhos) sobre uma matriz (pedra calcária) com um lápis gorduroso. A base dessa técnica é o princípio da repulsão entre a água e o óleo. Ao contrário de outras técnicas para a produção de gravuras, na Litografia, o desenho é feito pelo acúmulo de gordura sobre a superfície da matriz, e não através de fendas e sulcos na matriz. Não se sabe se a organização da obra também foi realizada por Flausino.

Em 1911, seguindo os passos internacionais que em 1880 no Congresso de Milão proibiu o uso da Língua de Sinais na educação de surdos, estabeleceu-se que o INSM passaria a adotar o método oralista em todas as disciplinas. Mesmo assim, muitos professores e funcionários surdos e os ex-alunos que sempre mantiveram o hábito de frequentar a escola, resistiram e mantiveram-se ligados à Língua de Sinais.

Somente em 1957, por iniciativa da diretora Ana Rímoli de Faria Doria e por influência da pedagoga Alpia Couto, a Língua de Sinais foi oficialmente proibida em sala de aula.

Medidas como o impedimento do contato de alunos mais velhos com os novatos foram tomadas, mas nunca o êxito foi pleno e a Língua de Sinais continuou viva pelos espaços do atual INES. Em 1969, foi feita uma primeira tentativa no sentido de registrar a Língua de Sinais falada no Brasil. Eugênio Oates, um missionário americano, publicou um pequeno dicionário de sinais chamado “*Linguagem das mãos*”.

Quando tomo conhecimento de alguns movimentos de pessoas surdas que se pautam na defesa do aprendizado da Língua de Sinais no Brasil, e no reconhecimento da mesma por

professores e profissionais da área da saúde, me pego a pensar que o tom às vezes agressivo, fundamentalista e essencializado no posicionamento contrário às escolas inclusivas e a implantação do Atendimento Educacional Especializado/AEE, se deve, em grande parte, a este difícil momento da história educacional dos surdos em que a Língua de Sinais foi banida das escolas.

Neste estudo defendo a escola inclusiva e as práticas de AEE. Reforço que compreender estas duas inovadoras e ousadas propostas educacionais como contrárias ao ensino, à divulgação e à valorização da Língua de Sinais no Brasil, constitui-se um grande equívoco teórico, legal e social. Na escola inclusiva toda e qualquer diferença humana é bem vinda. Se a Língua de Sinais é uma marca que revela esta diferença, é também bem vinda à escola inclusiva!

A partir de 1970, quando a Comunicação Total e, em seguida, o Bilinguismo, firmaram raízes na educação dos surdos brasileiros, atividades e pesquisas relativas à Língua de Sinais intensificaram-se.

Em 2001 foi lançado em São Paulo o *“Dicionário Enciclopédico Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS”*, em um projeto coordenado pelo Professor Doutor (Instituto de Psicologia/USP) Fernando Capovilla e em março de 2002 o *“Dicionário LIBRAS/Português em CD-ROM”*, trabalho realizado pelo INES/MEC e coordenado pela Professora Doutora Tanya Mara Felipe/UF Pernambuco/FENEIS.

Nacionalmente, a Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS foi oficializada por meio da Lei nº 4.857/2002, enquanto língua.

O reconhecimento da LIBRAS muito contribuiu para que houvesse um deslocamento e a afirmação de uma nova filosofia educacional, o Bilinguismo. Nesta abordagem, a oralização firmou-se como atividade específica do fonoaudiólogo e não mais se fez uma responsabilidade do professor, logo, da escola.

O que há de comum em todas estas filosofias educacionais para o ensino de surdos? A compreensão da pessoa que tem perda auditiva pela sua representação em identidades fixas e estáticas. Comumente classificam-se estas pessoas como surdas ou deficientes auditivas a

partir dos seus dados audiométricos, ou seja, dados quantitativos sobre a sua condição auditiva.

A compreensão da pessoa que tem perda auditiva por identidades imutáveis considera surdos àqueles que têm perdas auditivas nas duas orelhas (bilateral), profundas e permanentes. Estas perdas quase sempre os impedem de verbalizar/falar na Língua Portuguesa, por exemplo, levando-os a comunicar-se por uma Língua de Sinais. As demais pessoas que têm outras alterações auditivas são compreendidas como deficientes auditivas, portanto, têm perdas leves, moderadas, severas, em uma das orelhas (unilateral), ou perdas temporárias.

Esta consideração rasa, pautada em identidades que duram para sempre, provoca o distanciamento do conceito de diferença humana que deve sustentar a proposta pedagógica de uma escola inclusiva.

Defendo neste estudo que toda pessoa com qualquer tipo e grau de perda auditiva, seja ela temporária ou permanente, tenha acesso ao AEE. Justifico esta defesa pelo fato de que não importa qual é a alteração auditiva pela qual está passando este ou aquele aluno, pois todos eles se beneficiarão de estratégias, metodologias e recursos especializados dos quais dispõem o AEE.

Categorizar um aluno como deficiente auditivo para negar o direito ao AEE não é um posicionamento compatível com uma Pedagogia da Diferença e, portanto, inclusiva. Afirmar “Este aluno é deficiente auditivo, por isso não frequentará o AEE”, denuncia uma concepção equivocada e distorcida dos princípios e das teorias norteadoras da proposta inclusiva de educação.

Mesmo entre aqueles que se identificam como surdos, a preocupação e o cuidado com o ensino ministrado às pessoas consideradas deficientes auditivas é irrisória. Ressalto o significativo número de alunos que durante a sua escolarização adquirem uma perda auditiva que pode ser temporária ou tornar-se permanente. No acompanhamento destes alunos, observo que suas dificuldades na realização das atividades escolares no ensino regular são significativas e demandam atenção, estratégias e recursos especializados. Principalmente

aquelas atividades relacionadas ao aprendizado da Língua Portuguesa escrita, à interpretação e à compreensão de textos escritos nesta língua.

Associar o fato de que um aluno tem perda auditiva e se comunica bem na linguagem oral, ao descompromisso com a criação e disponibilização de meios adequados para que ele construa suas aprendizagens, constitui-se uma perversidade no campo educacional. Certamente estes alunos permanecerão nas escolas criando medidas compensatórias para acessar informações e conhecimentos a fim de que possa aprendê-los. Tudo isso, sem que o professor do ensino comum e do AEE os auxilie neste processo que deve promover o Acontecimento, portanto, a aprendizagem de maneira fluida, intensa e justa.

Falar não significa entender a fala do outro, nem tampouco revela atribuição de sentido ao que foi falado. Atingir a média estipulada pela escola não significa ter construído os conhecimentos ensinados de maneira adequada. Um aluno considerado deficiente auditivo pode ser não apenas aquele considerado “mediano” na escola, ele pode ir além. Para isso, é preciso que o professor crie um cenário educacional rico em oportunidades, das mais diferentes, disponíveis a todos os alunos.

Neste estudo retratarei um aluno surdo real, encarnado e que em sua trajetória escolar não contou com um ensino de qualidade na escola especial que agrupava pessoas surdas e na escola comum. Um aluno surdo que fala tanto na Língua Portuguesa quanto na LIBRAS.

Optei por utilizar neste trabalho o termo surdo, porém considero prudente ressaltar que para mim, pessoa surda é toda aquela que tem qualquer tipo e grau de perda auditiva, e não apenas os que têm perdas permanentes e profundas.

Não defendo aqui defasagens que precisam ser superadas, sanadas, ou ainda a superação/cura da surdez. Defendo virtualidades/potencialidades que podem se singularizar em uma produção infinita do novo, do inédito, da diferença humana.

Apoiada em Deleuze (2010), não parto nem pretendo chegar a uma ou outra filosofia educacional (Oralismo, Bilinguismo e a Comunicação Total) para o ensino de pessoas surdas. A minha questão é anterior: O que Acontece entre estas filosofias? Localizo-me no *Vão* e nele

me movimento na busca pela manutenção de um pensamento criativo necessário para uma educação inclusiva.

Optar pelo *Vão*, estar entre as filosofias educacionais para o ensino de surdos e a diferença que se revela na convivência com cada aluno, constitui-se em um grande desafio para o professor de AEE que deseja trabalhar no movimento de transformação da diferença humana. Quando nos desprendemos de nossas certezas, do lugar de conforto, segurança e nos colocamos em *órbita* (Deleuze, 2010) com nossos alunos, realizamos o ensino inclusivo.

Os conhecimentos dos quais dispomos serão sempre insuficientes para que acompanhem as mudanças que compõem o ser humano, daí a necessidade de gerar movimentos, provocar conexões, alianças e criar constantemente.

É na busca por esta criação constante que proponho neste trabalho o roubo criativo de conceitos, teorias e tendências para operar um pensamento que assume a aula/encontro como um Acontecimento. Este termo foi criado pelo filósofo francês contemporâneo Gilles Deleuze (2010). Acontecimento refere-se ao movimento pelo qual a singularidade é produzida. Para esse autor (*idem*), possibilidades de criação orbitam o nosso ser e, ao se depararem com virtuais/elementos que as intensificam, deslocam-se em movimentos produtores de outras/novas singularidades. Estes virtuais/elementos podem ser pessoas, objetos, movimentos, diferentes expressões de linguagem, encontros consigo mesmo, silêncios, vozes... O Acontecimento para Deleuze é o processo pelo qual se fabrica a singularidade.

Assumir a aula/encontro como um Acontecimento é de suma importância, pois considero a singularidade uma construção indispensável para a composição da multiplicidade, e conseqüentemente da diferença humana. A singularidade potencializa o processo de proliferação da diferença. Sem problematizar a produção da diferença por meio do Acontecimento, estaremos mais vulneráveis às ciladas da categorização e da homogeneização.

Neste percurso de produção intelectual, revela-se o Acontecimento como algo impossível de ser previsto, antecipado e provocado. Por este motivo estaria então este

estudo esvaziado de sentido? Penso que não, pois o Acontecimento pode ser impedido e a esta possibilidade vou me ater.

Na busca por alguns dos elementos impeditivos do Acontecimento encontrei-me com escritos de Deleuze e Guatarri (2010), que conectados aos ensinamentos de Rancière (2005) colaboraram para que eu desatasse inevitáveis nós quando teço diálogos e produzo conhecimentos que se relacionam à igualdade, à desigualdade, à diferença e à diversidade.

Com Rancière (idem) compreendi que a distância entre alunos e professores que escola e a sociedade desejam minimizar, é aquela que a sustenta no ato educativo e que não cessa de reproduzir.

Se desejarmos que alunos surdos alcancem com o apoio do AEE a mesma aprendizagem, localizaremos a desigualdade como um ponto de partida e a igualdade como um objetivo a ser alcançado. Para Rancière (ibidem), a igualdade de entendimento não é o resultado de um processo de ensino. A igualdade deve ser colocada antes, pois deve ser compreendida como a capacidade que todos temos de produzir conhecimentos, à nossa maneira.

Quando um professor de AEE convive com seus alunos surdos identificando em cada um deles a capacidade de aprender já no início do ato educativo, ele amplia as oportunidades de aprendizagem as quais terão acesso todos os alunos. Como consequência deste processo de ensino, Acontecerão movimentos dos mais distintos de transformação da diferença que constitui cada um deles. Não se deve confundir esta transformação constante da diferença com aquilo que chamamos de desigualdade. A diferença não pode ser classificada como igual ou desigual porque está sendo modificada constantemente. No AEE o professor não trabalha com desigualdades na aprendizagem, mas com a diferença que se revela em cada aluno durante as situações de ensino.

Para Rancière (2005) educar pode significar duas coisas absolutamente opostas. Potencializar, reproduzir e representar a incapacidade do outro pelo próprio ato que pretende reduzi-la postergando o embrutecimento, ou forçar uma capacidade à sua

proliferação, mesmo que ela nos pareça incompreensível, gerando dobras, mutações, deslocamentos que levam à emancipação intelectual pela diferença.

Acredito que o Acontecimento emancipa. Quando a aula/encontro promove a articulação entre elementos/virtuais que povoam nosso ser (Deleuze e Guatarri, 2010), temos a oportunidade de potencializá-los gerando novas/outras singularidades, e, portanto a mutação da diferença.

Ao contrário, quando o cenário educacional, mais especificamente o AEE, oportuniza a reprodução do mesmo, a mesmidade, por meio de atividades que localizam a igualdade das aprendizagens como um ponto de chegada, ele embrutece o aprendiz. O Acontecimento é então impedido de fazer-se.

Como identificar quais são os elementos que podem impedir o Acontecimento, a fim de evitá-los durante um encontro no AEE? Esta identificação seria possível diante da imprevisibilidade do Acontecimento?

Em meio a estas perturbações sinto-me motivada a assumir o Atendimento Educacional Especializado/AEE como um plano de imanência aberto às conexões entre a Filosofia, a Ciência, a Arte e a Vida. Compreendo o plano de imanência como um horizonte de criação em que a experiência do pensamento e da leitura na Língua Portuguesa, por exemplo, vão se diferenciando de acordo com cada aluno surdo, nas situações de aprendizagem criadas pelo AEE.

O Acontecimento será vivido por cada pessoa conforme as oportunidades de criação que orbitam o plano de imanência. No AEE o plano de imanência potencializa os percursos de criação dos envolvidos no processo de ensino, possibilitando a transição entre o conhecido e o desconhecido pelo aluno e pelo professor. Nas palavras de seu criador, Gilles Deleuze, sem um plano de imanência nós nos perderíamos no infinito do pensamento e permaneceríamos no caos.

Deleuze (1977) nos convida a viver a realidade de forma atenta e constante na relação inseparável com a natureza. A vida é imanência. Para isso, é preciso que ampliemos nossas percepções da realidade por meio dos sentidos, sem nos localizarmos no exterior

dela, mas sendo parte dela. Para Deleuze (1977), a busca pelos pequenos detalhes é o que de fato importa para a manutenção do pensamento criativo.

Cabe neste momento destacar que neste estudo utilizei o termo transcendência criado pelo filósofo Deleuze, indicando uma dimensão externa às coisas, aos seres e às pessoas que impede a experiência e, conseqüentemente, o Acontecimento. Este estudo defende que a imanência, termo criado pelo mesmo filósofo, tem a ver com o estar conectado à realidade, ao aluno real. Estado que permite a construção de uma relação entre o professor de AEE e o aluno surdo na qual a diferença se revela e se transforma. A transcendência conduz o professor de AEE ao imaginário, ao ideal, ao aluno surdo preso a uma identidade fixa, portanto, a transcendência distancia o professor de AEE do seu aluno real, e conseqüentemente, impede que o trabalho pedagógico seja construído no movimento constante de transformação da diferença humana. Só será possível viver Acontecimentos no AEE quando professores percorrerem planos de imanência com seus alunos reais.

Os estudos de Deleuze revelam-nos o sentido da diferença humana. Esta é singular, única e se auto-diferencia constantemente.

Atenta ao fato de que a univocidade e a singularidade são próprias dos seres humanos me recuso a pensar sustentada em categorizações, generalidades, que inserem etiquetas que os identificam. Sendo a diferença algo que se multiplica e vai diferindo, não cabe aplicar a ela qualquer sentido exterior. Como por exemplo, os alunos incapazes, os mais surdos e os menos surdos, entre outros.

Deleuze e Guatarri (2010) referem-se a conceitos como uma fabricação exclusiva do filósofo. Eles afirmam que a Filosofia é um construtivismo, sendo este caracterizado por dois aspectos complementares: criar conceitos e traçar planos de imanência.

Minha intenção neste estudo é compreender estes dois aspectos, com o intuito de operar pensamentos no processo de criação e construção deste trabalho de mestrado.

Para Deleuze e Guatarri (2010), os conceitos são como as ondas múltiplas que se erguem e que se abaixam, mas o plano de imanência é o solo que lhes possibilita movimentar-se. O plano de imanência se assemelha a uma mesa, um platô, uma taça.

O plano de imanência é como um deserto em que os conceitos habitam, conectando-se. O plano é o suporte dos conceitos. Ele não tem outras regiões senão as tribos que o povoam e nele se deslocam. É o plano que assegura o ajuste dos conceitos, com conexões sempre crescentes, e são os conceitos que asseguram o povoamento do plano sobre uma curvatura renovada, sempre variável e provisória.

Um plano de imanência não é um conceito pensado nem pensável, mas a imagem do pensamento. A imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento, se orientar no pensamento (DELEUZE E GUATARRI, 2010).

Considero o encontro com os escritos de Deleuze e Guatarri neste trabalho um Acontecimento, pois o meu pensamento intensamente operante me conduz ao caos a cada leitura e a cada lembrança da experiência vivida no AEE como professora. É porque tenho um plano de imanência que retorno do caos com novas possibilidades de atualização daquilo que já existia em mim.

Para articular as experiências de ensino da LIBRAS e da leitura na Língua Portuguesa por mim vividas no AEE, aos constructos teóricos que sustentam este trabalho, foi preciso recorrer a algo que me permitiu transitar pelo caos, sem que eu me desvinculasse da experiência motivo deste estudo, das questões por ele elencadas e dos objetivos aqui definidos e revelados.

Estas experiências de ensino no AEE com um aluno surdo têm na elaboração desse trabalho a possibilidade de serem lembradas, redigidas e conectadas, contribuindo para que os leitores sintam-se motivados a viver como eu, o desequilíbrio intelectual imanente.

Memória é consciência, conhecimento. É o encontro do meu eu com outra temporalidade. Por meio da memória, problematizo temáticas educacionais vividas no presente, conforme aprendi relacionando Walter Benjamin com este estudo.

Ao lembrar as experiências de AEE encontrei a possibilidade de trabalhar com o plano de imanência de Deleuze e Guatarri. A experiência do AEE traçou o contorno do plano de imanência evitando que este se tornasse rígido, fixo. O plano me permitiu realizar

movimentos, deslocamentos, conexões, dobras entre a experiência, os elementos teóricos deste estudo e o caos provocado pelo desconhecido.

É pelo plano de imanência que este trabalho se tornou possível. É por meio dele que novas perguntas emergiram e ganharam consistência.

No solo da experiência (plano de imanência), o Atendimento Educacional Especializado/AEE se fez um Acontecimento. Na perspectiva do Acontecimento, o AEE propiciou ao ensino a consideração da diferença. Se a aula/encontro no AEE passa a ser entendida como um Acontecimento, como planejá-la? Como ensinar alunos com surdez no AEE a ler e a pensar na Língua Portuguesa?

Larrosa é um pensador que realiza estudos sobre a experiência da leitura. Na busca por referenciais que provocassem avanços sobre este tema, escolhi um de seus poemas publicado em 2003a:

O estudante só pode encontrar um lugar na desapareição das palavras sábias, dos livros lidos, das perguntas respondidas, dos ruídos que lhe dão tudo dito, nomeado. O estudante deve queimar as palavras sábias para que lhe deixem um lugar no qual perder-se. Só o fogo faz aparecer o oco. Só a fumaça faz aparecer um vazio. Só com o fogo e com a fumaça se abrirão margens nas páginas, ocos entre as linhas, espaços em branco entre as palavras e as letras. Só em um livro queimado o estudante pode estudar (p. 57).

Ao longo dos últimos anos entendi que é possível criar, intensificar e ampliar pensamentos, ideias, concepções, conceitos e maneiras de construir o trabalho pedagógico pela diferença. A diferença considerada como liberta da deficiência, a qual contamina o ser, reduz e limita o aluno àquilo que prevemos, prescrevemos, diagnosticamos, como ocorre frequentemente na Educação Especial, e que tanto me incomoda.

Na construção deste estudo mantenho o desejo de atear fogo nas palavras sábias e de me perder, deixando aparecer o oco, o vazio, buscar entre o fogo e a fumaça, entre as palavras e as letras espaços em branco.

As respostas que temos produzido em nossas pesquisas em educação e o ensino que temos realizado, não têm sido suficientes para que trabalhemos a partir da diferença

humana, com a singularidade de cada aluno. No intuito de defender e sustentar as propostas de ensino de alunos com surdez, identificamos estas pessoas como deficientes auditivos, mais surdos ou menos surdos fixando-os em identidades impostas e pré-definidas.

Estas representações causam uma falsa sensação de controle e certeza a quem identifica os alunos. O que fazer para nos livrarmos das amarras dessas representações sustentadas pela identidade estática? Necessário se faz um deslocamento de foco da representação para o processo de produção das identidades entendidas como construções sociais e culturais, compreendendo-as como provisórias, fluidas e líquidas.

Para Bauman (2001) o líquido é uma variedade dos fluidos que, quando são submetidos à pressão deformante se alteram, sendo qualificados pela contínua e irrecuperável mudança de posição de uma parte do material que os constitui em relação à outra parte, compondo um fluxo. Em contraste, as forças deformantes em um sólido torcido ou flexionado se mantêm. Diferente do líquido, o sólido não sofre o fluxo e pode voltar à sua forma original.

Em educação, como liberar o nosso pensamento a fim de que se desloque, mude de posição e constitua o fluxo? O que nos leva a abandonar a resistência e a estabilidade do sólido? Valorizar a diferença humana.

Para Hall e Woodward (2008) a diferença é aquilo que separa uma identidade da outra estabelecendo distinções. Estudos realizados sobre os escritos de Deleuze em diferentes obras me fizeram entender que a diferença se prolifera, se diferencia a partir dela mesma. A diferença potencializa a produção intelectual intensificando-a e estendendo-a para além dos seus limites. Sendo assim, toda a repetição tem sempre algo novo que a ela se acrescenta. Ainda com Hall e Woodward (2008) defendo neste estudo que a diferença é marcada por representações simbólicas que atribuem significado às relações sociais.

Mantoan (2006) coloca em xeque a concepção de que as deficiências estão fixadas nas pessoas, como se fossem marcas permanentes, a partir das quais só nos cabe aceitá-las, pois nada poderá mudar além do previsto pelas categorizações estáticas. Para essa autora, é preciso que nossas ações educativas tenham como eixos o convívio com a diferença, a

aprendizagem como experiência relacional, participativa, colaborativa, em que o aluno atribui o sentido que lhe for possível ao aprendido.

Caminhos

Um momento importante da construção deste trabalho foi a escolha da metodologia a ser seguida. Eu trazia comigo lembranças de experiências vividas no AEE realizado com um aluno surdo no ensino superior e pretendia estudá-las. Como poderia recorrer às minhas memórias sem fazer vibrar a minha própria vida? Ela pulsava a cada palavra escrita neste mestrado.

Evidenciou-se a necessidade de que a metodologia escolhida não calasse este pulsar. Ela teria de ser especial, assim como as experiências relatadas também eram. Durante a disciplina ministrada pela professora Maria Carolina Bovério Galzerani (Faculdade de Educação/UNICAMP) tomei contato com textos do pensador, escritor e crítico alemão da cultura moderna,¹ Walter Benjamin. Em meus estudos busquei entender uma forma singular de redigir narrativas por ele apresentada, chamada Mônada.

Galzerani (2002) refere que quando nos dedicamos à produção de memórias ou à produção de conhecimentos históricos tomando como sustento teórico os estudos de Walter Benjamin, nos deixamos atravessar por Mônadas ou miniaturas de sentido. Segundo a autora, a imagem da Mônada utilizada por Benjamin é inspirada pela “Monadologia” de Leibniz.

Mônadas são fragmentos narrativos e descontínuos. Sua linguagem permite reunir a perceptibilidade, a sensibilidade e a receptividade da experiência, constituindo, segundo² Leibniz citado por Rosa (2011), não apenas o que o precedeu, mas o que está prenhe de futuro - o devir.

¹ (1892-1940)

² **Gottfried Wilhelm Leibniz** nasceu em Leipzig, a 1º de julho de 1646, filho de um professor de filosofia moral. Desde muito cedo, teve contato, na biblioteca paterna, com filósofos e escritores antigos, como Platão (428-347 a.C.), Aristóteles (384-322 a.C.) e Virgílio (c. 70-19 a.C.), e com a filosofia e a teologia escolásticas. Aos quinze

Para Benjamin, Mônadas são partes-todo e não apenas partes de um todo. Elas podem ser entendidas como partes de histórias que juntas contam sobre um todo, muito embora esse todo possa também ser contado por um de seus fragmentos, de suas partes.

As Mônadas (Galzerani, 2002) são conceituadas como os elementos das coisas indivisíveis e indissolúveis; são substâncias simples que compõem o real em sua totalidade. Sendo a realidade múltipla e diferenciada, os elementos mínimos que a compõem se diferem constantemente.

Contudo, algo muda e algo permanece, gerando uma pluralidade de relações na substância simples. Uma multiplicidade na unidade. Essas mudanças só podem proceder de um princípio imanente, pois, como comenta Schneider (2005), *a Mônada não tem janelas e dá a ideia de algo que não tem fora nem dentro*.

Para Leibniz citado por Rosa (2011), fatores externos não podem alterar a interioridade da Mônada. Neste sentido, somos convidados a renunciar a dicotomia entre o interior e o exterior para compreender a Mônada em sua relação com a totalidade. Dessa maneira, toda Mônada tende confusamente para o infinito, para o todo.

Considerando o fato de que a Mônada não é estática e contém em si mesma a possibilidade de mudança, ela revela o princípio da universalidade dinâmica. A Mônada encontra-se numa constante abertura de significados e de conexões com outras partículas elementares presentes no desenrolar do tempo. Em cada Mônada, estão presentes todas as outras.

Benjamin (2011) entende que cada Mônada é, a seu modo, um espelho do universo que harmoniza em si o infinito e o particular.

anos começou a ler Bacon (1561-1626), Hobbes (1588-1679), Galileu (1564-1642) e Descartes (1596-1650), passando a dedicar-se às matemáticas. Ainda aluno da Universidade de Leipzig, escreveu, em 1663, um trabalho sobre o princípio da individuação; depois foi para Viena, a fim de seguir os cursos do matemático Ehrard Wigel. Desde essa época, Leibniz se preocupou em vincular a filosofia às matemáticas escrevendo uma Dissertação Sobre a Arte Combinatória. Nesse trabalho procurou encontrar para a filosofia leis tão certas quanto às matemáticas e esboçou as premissas do cálculo diferencial, que inventaria ao mesmo tempo em que Newton. Por outro lado, no estudo da lógica aristotélica, Leibniz encontrou os elementos que o levaram à ideia de uma análise combinatória filosófica, vislumbrando a possibilidade de criar um alfabeto dos pensamentos humanos, com o qual tudo poderia ser descoberto. <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/goettfried-wilhelm-leibniz/goettfried-wilhelm-leibniz-1.php>, 24_09_2012, às 17h40.

Escolhi a Mônada como método para redigir as experiências vividas no AEE, por acreditar que a linguagem monadológica reúne elementos destas experiências, a fim de que sejam estudadas. Neste estudo narrei parte dos encontros no AEE harmonizando o infinito e o particular.

A construção deste trabalho se apoia no fato de que a narrativa é o fenômeno que se investiga e também método de investigação. A narrativa foi o recurso que possibilitou a organização da experiência estudada, assim como foi fonte dos padrões de investigação utilizados na sua composição.

Para Larossa (1996) a narrativa e a vida caminham juntas e, portanto, o atrativo principal da narrativa como método é a sua capacidade de reproduzir as experiências da vida, tanto pessoais como sociais, em formas relevantes e cheias de sentido. Narrativas devem ter o compromisso com o *agora* (Benjamin, 2010). Elas podem nos alimentar a fim de que melhoremos nossa vida, nosso trabalho por meio da problematização dos fatos com os quais nos relacionamos na imanência cotidiana.

Tomar a narrativa como método requer, porém, que localizemos a experiência no tempo não linear, considerando quem são os participantes desta experiência e em que contexto social, econômico e político elas se deram, sem que haja a intenção de deslocar a experiência passada para o agora. A experiência deve, portanto, colaborar para que tenhamos ainda mais subsídios para pensar este agora.

Na construção deste trabalho, cuidei para que o método, ou certa ideia de método, não divorciasse a vida do pensamento; ao invés disso, que o método garantisse a sua unidade dinâmica. Como ensina Heilbrum citado por Larrosa (1995, p. 12) “as vidas não servem como modelos, mas as suas histórias, sim”. Foi necessário prudência para que o método não submetesse e enquadrasse a riqueza das experiências humanas e educacionais narradas nas páginas seguintes.

A que vim

Com quem estou

Encontros com Larrosa, Deleuze, Guatarri, Birulés, Benjamin, Gallo, Galzerani, minha orientadora Maria Teresa Eglér Mantoan e membros do ³grupo de pesquisa do qual faço parte, disponibilizaram-me sustentação teórica e abriram-me a possibilidade de, por meio da construção de Mônadas, registrar parte da experiência de dar a ler em Língua Portuguesa a um aluno surdo de um curso de Pedagogia noturno nos anos de 2009 e 2010.

Digo parte, porque a proposta deste estudo conta fundamentalmente com elementos presentes em minha memória, a serem redigidos na forma de Mônadas, e a sua articulação com alguns *personagens conceituais* (Deleuze e Guatarri, 2010), a fim de provocar aproximações ou distanciamentos do conceito de diferença, do Acontecimento de Deleuze e sobre o ensino ministrado no Atendimento Educacional Especializado/AEE com alunos surdos.

O personagem conceitual para Deleuze e Guatarri (2010) não é o representante daquele que cria. O criador é somente o invólucro de seu principal personagem conceitual e de todos os outros. Os intercessores são os verdadeiros sujeitos da criação.

Os personagens conceituais são os heterônimos do criador, e o nome daquele que cria, o simples pseudônimo de seus personagens. Na criação intelectual, eu não sou mais eu, mas um pensamento que se desenvolve em um plano de imanência no qual me movimento em várias direções.

Na enunciação criativa não se faz algo dizendo-o, mas faz-se o movimento pensando-o por intermédio de um personagem conceitual. Assim, os personagens conceituais são verdadeiros agentes de enunciação. Quem sou Eu? Sou sempre uma terceira pessoa.

³ LEPED: Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença, coordenado pela Profa. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan, na Faculdade de Educação da UNICAMP.

Neste estudo o desafio constituiu-se no processo de fabricação e registro destas Mônadas em que os Acontecimentos, o dinamismo do processo de mutação da diferença, a atualização das virtualidades e a apropriação do código escrito pela leitura, vivido por uma pessoa surda no ensino superior, encontraram-se com constructos teóricos nos quais me apoio.

Ao estudar algumas das produções de Larossa no texto “Imagens do Outro” entendi que o outro está sempre muito além do que qualquer tentativa de captura e compreensão. “O imprevisível inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições (LAROSSA, 1998, p. 13)”.

Birulés (1996) reconhece o caráter provisório da diferença; que implica em admitirmos que ao falar sobre ela, a diferença já não é mais a mesma. Logo, o dialogar sobre a diferença está sempre perturbado pelo fato de que não será possível detê-la, controlá-la, delimitá-la em suas transmutações. A diferença é, e excede a todo discurso que se comprometa a circunscrevê-la em um sentido conclusivo. Para Birulés, aos que destinarem seus esforços na compreensão da diferença, haverá talvez aconchego no “museu imaginário da diferença” (p. 233).

Criado e sustentado a partir dos fundamentos e concepções de uma escola para todos, que trabalha com a singularidade de cada um, este estudo é uma colaboração para que os professores do Atendimento Educacional Especializado/AEE, realizado com alunos que têm surdez, permitam-se seguir dialogando e conflitando-se consigo mesmos.

Este trabalho não buscou as últimas verdades sobre o ensino no AEE. Vislumbrou problematizá-lo para que de novo possamos pensá-lo, desalojando-nos de nossas falsas certezas. Ao escrever este mestrado, reconheço o seu caráter provisório e compartilho com cada leitor, a dificuldade de chegar a uma versão final. De fato, por ser a natureza da diferença mutante, o pensamento criativo torna-se inesgotável.

Este trabalho será sempre menor do que a intensidade e a potência da experiência vivida no AEE, aliada à experiência de produzi-lo. Ele é o resultado de um processo

imensurável. Ao mesmo tempo, funciona como um dispositivo que me provoca e instiga a continuar produzindo novas experiências educacionais e novos estudos. O desejo é que este mestrado possa também convidá-lo à criação e aos avanços intelectuais.

Desejo que a experiência de construir este estudo colabore com a ampliação dos olhares castos e unifocais de alguns professores, e nos coloque diante da diferença humana por meio de um pensamento transversal e não mais vertical; um pensamento imanente e não mais transcendente, dificultando as classificações (GALLO, 2008).

Dar a ler e a quem?

Nos anos de 2009 e 2010 tive a oportunidade de ser professora do AEE de Francisco, um aluno surdo do curso de Pedagogia. Ele era oralizado e sinalizava na Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS. Francisco tinha em sua memória algumas palavras da Língua Portuguesa, mas não sabia ler fluentemente. Estas palavras eram suficientes para que ele escrevesse bilhetes, mensagens no celular e até pequenos textos, mas eram insuficientes para que ele escrevesse seus pensamentos, ideias e conhecimentos nos trabalhos e avaliações da graduação.

No AEE eu tinha dois importantes conteúdos a serem trabalhados: a ampliação do vocabulário na LIBRAS e o ensino da leitura na Língua Portuguesa. Era preciso criar um cenário educacional em que fosse possível dar a ler de outro modo o que Francisco ainda não sabia ler; e dar a pensar de outro modo o que ele ainda não havia pensado. Não é isso que fazem os pesquisadores, escritores, poetas... Renovam as palavras comuns? Fazem-nas soar de um modo diferente as palavras já conhecidas? As dão a ler como nunca antes tenham sido lidas?

Inspirada nos estudos de Larrosa (2003b), proponho neste estudo a criação de novos enlaces para as palavras. Encontrar pela primeira vez uma frase para poder ser poeta dela.

Larrosa (2003b) quando cita Barros (2003b, p. 23), afirma que “nosso paladar de ler anda com tédio”, e à essa afirmativa acrescenta: “Também andam com tédio nosso paladar de viver e de pensar”.

Como exemplo daquele que dá a pensar o ainda não pensado, Larrosa (2003b) convida ao diálogo Jankélévich, que discorre sobre a necessidade das palavras que servem de suporte ao pensamento serem empregadas em todas as posições possíveis, nas locuções mais variadas. Há que fazê-las girar, torcê-las sobre todas as suas faces, na esperança de um brilho novo. Apalpá-las e auscultá-las para perceber o secreto de seus sentidos.

As assonâncias e as ressonâncias das palavras não têm uma virtude inspiradora? Experimentá-las requer que nos abramos ao preço de um discurso ilegível. Que se contradiga tem pouca importância. Basta que continue sobre a mesma linha, revale-se sobre a mesma inclinação e o ponto de partida acaba por desmentir o ponto de chegada. O que importa na experiência da leitura é ir para o limite do que se pode fazer, conseguir uma coerência sem falha, fazer aflorar as questões mais escondidas e as mais informuláveis.

Ler é obscuro quando se lê o que não se sabe ler, mas só assim a leitura é experiência: ler sem saber ler. Dar a ler é impossível quando se dá o que não se tem, mas essa impossibilidade é a condição para que a experiência se dê: dar a ler o que não se tem. O que interessa é esta paradoxal forma de transmissão na qual se dão simultaneamente a continuidade e o começo, a repetição e a diferença, a conservação e a renovação. O que ameaça a leitura então? A realidade do leitor, sua personalidade, imodéstia, sua maneira encarnada de querer seguir sendo o mesmo frente ao que lê, de querer ser alguém que sabe ler e pode dar a ler.

Larrosa (2003b) nos fala que somente o que não sabe ler pode dar a ler. O que já sabe ler sabe o que dizem as palavras, sabe o que o texto significa. Esse dá o texto já lido de antemão e, portanto, não o dá a ler.

No AEE experiências de leitura. Por meio delas desejava intensificar conexões e seguir produzindo conhecimentos. Eu, Francisco (aluno surdo) e quem mais desejasse estar conosco.

Nas páginas seguintes redigi algumas Mônadas. Nelas, marquei minha trajetória enquanto professora de AEE, fonoaudióloga, tradutora e intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa e pesquisadora. Será por meio delas que eu retratarei momentos vividos no AEE

com Francisco, aluno com surdez, que me oportunizou a rica experiência de ler e escrever de um jeito singular, único, novo.

A maneira como construí este trabalho fez com que as Mônadas estivessem sempre acompanhadas de comentários que promovem encontros entre diferentes autores, inclusive comigo mesma. Vivamos esta aventura intelectual!

As experiências de ensino da Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS e da leitura na Língua Portuguesa por mim vividas no Atendimento Educacional Especializado/AEE com um aluno surdo, redigidas neste estudo, sofreram influência de diferentes artistas, escritores e poetas. Eles também foram/são meus intercessores (Deleuze, 2010).

Diante disso, inseri neste mestrado diferentes textos que se relacionam a estas experiências. Mais do que uma escolha, esta inserção foi necessária para que eu me mantivesse ligada as experiências de AEE na medida em que as estudava. Esta foi a maneira que eu encontrei para aproximar-me da Arte nos momentos de criação intelectual.

As próximas linhas são de autoria de um letrista, compositor e escritor brasileiro que me encanta, inquieta e alimenta com suas obras. Seu nome é Itamar Assumpção. A música se chama “Ideia Fixa”. Ela me acompanha e revela alguns dos meus “eus” quando trabalho nas escolas públicas e quando me dedico à produção acadêmica deste trabalho.

Ideia Fixa

“Um canto desesperado vai rasgando a minha vida. Não posso ficar calado permitindo que se diga assim de mim por aí: pirou de vez! Isso, aquilo, vive infeliz, desvio da natureza. É incapaz. Só pode ser por drogas demais alcoolismo. Tem noites sinto no peito, uns dez balaços de gatos todos pretos Ave Maria credo em cruz. Esconjuro, clamo Jesus, rezo, canto, como se cantasse um hino ou um blues. Como Alberta Hunter, Clementina de Jesus. Eterno amor peito em chamas arde tanto, quem é que te destina ternuras. A dor vai dar misteriosamente na mesma certeza ser uma sina a loucura. Eu enchi de contras até a tampa, meu baú só com tragédias urbanas gregas e troianas. Coloco meu sobretudo sobre mim lhufas, quero saber sobre nada disso ou daquilo. Nem mel nem fel simples, sou o maior trivial de que se tem notícias. Quem sou, porém convém explicar muito bem muito bem... Eu vou dizer de uma vez por todas. Já tive muitos critérios hoje só vários delírios ativos cultivo em mim. Resolvi levar a sério o riso, ao sair de um cemitério eu estava bem vivo. Quem sou eu ainda não sei só sei que canto porque gosto talvez, negócio de quem não tem bom juízo. Mas lembrem-se astronautas eram deuses, rola existe disco laser. Nunca foi a teoria idêntica com a prática. Som luz, luz, som acendo com fósforos velas contra as forças ocultas nos vídeos nos palcos”.

Canção de Itamar Assumpção
Álbum “Sampa Midnight – Isso não vai ficar assim”

Francisco e Eu

Foi em 2008, quando participei de uma mesa-redonda em um simpósio que propôs diálogos relacionados à educação de pessoas com surdez, que um rapaz surdo dirigiu-se a mim. Identifiquei a surdez pela presença do aparelho de amplificação sonora individual, e também pela maneira peculiar de produzir a fala na Língua Portuguesa. Entre gestos, sinais da Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS, uma oralidade admirável e consideravelmente inteligível; ele revelou ter gostado das palavras que eu havia falado há minutos atrás na mesa redonda. Palavras as quais Francisco teve acesso por meio de um tradutor e intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa. Movimentos. Eu verbalizando e ele lendo os sinais feitos no corpo do tradutor e intérprete. Este rapaz dispunha da habilidade de ler na LIBRAS. A comunicação entre mim e ele foi breve, porém intensa. Rapidamente Francisco me disse ser presidente de uma associação de pessoas surdas em uma cidade do interior de São Paulo. Perguntei se realizava alguma atividade laboral e revelei que a universidade na qual estávamos, e da qual eu era professora no curso de Pedagogia e demais licenciaturas, poderia concretizar-se em uma oportunidade de trabalho. Não demorou muito e eu o encontrei nos corredores do prédio IV, vestindo um uniforme verde e sapatos pretos. Havia sido contratado para trabalhar no setor da limpeza. Entusiasmada, lhe falei sobre a possibilidade de cursar uma graduação, já que ele seria beneficiado com uma bolsa de estudos integral. Inevitável foi a

pergunta do jovem surdo: Como? Eu? Não entendo muito bem a Língua Portuguesa. Mencionei que ele teria acesso a um tradutor e intérprete de LIBRAS durante o processo seletivo. Brilho nos olhos, dúvidas, incertezas e inseguranças o tomaram. Todos os dias eu o encontrava no Laboratório de Pedagogia, meu local de trabalho. Estávamos próximos do período de inscrição para o processo seletivo quando ele decidiu fazê-la. O curso escolhido foi Pedagogia. Provavelmente eu seria sua tradutora e intérprete no dia do vestibular. E fui. Oportunidade. Aprovação. Início de uma trajetória que modificaria não só as perspectivas profissionais daquele rapaz, mas que faria dele uma nova pessoa, mais digna, alegre, confiante, desejosa de colaborar para que a educação de pessoas surdas e, todas as demais que com elas convivem, seja de qualidade. Na graduação Francisco era acompanhado por uma tradutora e intérprete de LIBRAS em todas as aulas, integralmente. Minha grande companheira e amiga Maria Carolina. Eu não o acompanhei, pois tinha outros compromissos na instituição como professora. As dúvidas e dificuldades vieram à tona em pouco tempo. Ele não cursava todas as disciplinas, pois era preciso que tivesse tempo para estudar, além da sala de aula, com o apoio de um profissional especializado. Como Francisco trabalhava 44 horas semanais, restavam-nos as noites de quarta-feira para realizar o AEE naquele semestre. Certo dia, já no início do ano letivo, eu estava trabalhando com os projetos de extensão e pesquisa no Laboratório de Pedagogia, quando ele chegou. Imaginei que precisaria de um tempo para frequentar o Atendimento Educacional Especializado/AEE que seria

realizado comigo, logo, não o esperava. Nas mãos, um texto da disciplina de Filosofia da Educação. Ele não sabia lê-lo em Língua Portuguesa, assim como não soube ler a prova do vestibular. Com o texto sobre a mesa sentei-me ao seu lado e iniciamos a leitura em LIBRAS. Foi necessário ensinar-lhe o que representava aquele sobrenome e aquela data entre parênteses: autor e data, citação. Por entre exclamações, interrogações, figuras de linguagem, fatos históricos, mergulhamos naquela leitura e a experimentamos juntos. Durante nossos estudos recorreremos a dicionários de Língua Portuguesa, LIBRAS, sites de busca, pesquisa, acadêmicos, desenhos, grifos, anotações... Estas possibilidades, todas elas, estavam sendo apresentadas a ele pela primeira vez, aos 29 anos de idade. Quando nos demos conta, já passava das 23h. Deveríamos ir embora, pois o dia seguinte seria de mais trabalho tanto para mim quanto para ele. Na manhã de quinta-feira eu mal havia aberto a porta do Laboratório de Pedagogia quando me deparei com ele e alguns textos nas mãos. O jovem rapaz surdo havia passado grande parte da sua noite de quinta-feira pesquisando o significado das palavras desconhecidas no dicionário que havia emprestado do laboratório.

Os livros de que o estudante dispõe estão já lidos. Não têm margens, ou as margens estão cheias de palavras sábias que saturam o texto. Não há espaços em branco entre as linhas, ou os espaços em branco já foram ocupados pelos comentários. Não há ocios entre as palavras, entre as letras. E o estudante se pergunta como fazer para converter os livros em desconhecidos, em ainda por ler, como lhes devolver seu mistério.

Livro "Estudar/Estudar" de Jorge Larrosa (2003a, p 53)

Os sons e a Pessoa surda

Nas palavras de Souza (2007) apenas 5% da população com surdez é nascida em famílias formadas por surdos falantes da Língua de Sinais. As características das pessoas consideradas nestes 5% devem ser analisadas neste estudo, pois provavelmente compõem este dado, àqueles que têm perdas profundas, bilaterais e que, como consequência dessa condição auditiva, não desenvolvem a oralização na Língua Portuguesa, por exemplo. Portanto, todas as pessoas que tenham quaisquer outras alterações auditivas, possivelmente, não foram consideradas nestes 5%. Se tomarmos todos os alunos que têm a sua condição auditiva modificada ao longo de sua escolarização, e que se beneficiariam dos conhecimentos especializados advindos do AEE, esta porcentagem certamente sofreria um significativo aumento.

Francisco, o rapaz surdo ao qual me refiro neste estudo, faz parte de uma família humilde de oito irmãos, residente na zona rural de uma cidade do interior de São Paulo. Ele é o único que se diferencia pela surdez.

A oportunidade que algumas destas pessoas surdas, incluídas nos 5% mencionados acima, têm de aprender a língua de sinais, não se concretizou em uma possibilidade real para ele durante a sua infância. O dilema: Oralizar ou Sinalizar? Escola comum ou Escola Especial? não foi vivido por ele e por sua família.

Aos sete anos de idade, Francisco ingressou no primeiro ano do ensino regular. No início do ano letivo sua professora concluiu que não seria possível ensiná-lo sem aparelhos auditivos. Por meio de uma carta dirigida à mãe do aluno surdo, a professora sugeriu que ele

deixasse de frequentar a escola e a ela voltasse somente quando tivesse acesso aos aparelhos.

Aos dezesseis anos de idade a doação do aparelho de amplificação sonora individual foi realizada por uma instituição de Educação Especial. Era tarde para Francisco recomeçar sua história no ensino regular.

Aos dezoito anos matriculou-se na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Neste período, segundo ele, sua comunicação já era possível pela leitura das diferentes expressões da face de seu interlocutor (leitura orofacial). Além disso, Francisco já produzia uma oralidade compreensível o que facilitava consideravelmente a convivência com ouvintes. Foi então que um amigo, também surdo e falante da LIBRAS, passou a ensiná-lo esta nova língua. Francisco encantou-se com este aprendizado.

Ainda apoiada nos estudos de Souza (2007) destaco que cerca de 95% da população surda nasce em famílias ouvintes como a de Francisco, sendo a língua falada em seu entorno a oral-auditiva. Como consequência, a maioria dessas famílias opta pela linguagem oral como a primeira forma de comunicação com seu filho.

Entre gestos e sinais caseiros, grande parte das crianças surdas transita no limite da precariedade linguística. Mãe, pai, irmão, avó paterna, avó materna, tios, tias, amigos... Quantos são os conhecimentos com os quais estas crianças se deparam, mas não dispõem de recursos para aprendê-los.

Pensemos. Não há como compreender as relações entre os membros de uma família de maneira mais ampla, detalhada e profunda, sem ter acesso a uma língua comum. Como perguntar a alguém: Como foi o seu final de semana? Ou ainda, como revelar a uma criança surda que quem acaba de tocar a campainha é a sua avó materna, paterna ou a avó “do coração”? Explicar que a mamãe ou o papai estão em casa mais horas do dia porque estão em férias do trabalho? Que aquele presente que a criança surda deseja ganhar só poderá ser adquirido quando seus pais receberem o 13º salário? Que será seu aniversário e por isso a família fará uma festa? Que a criança surda ficará na escola, mas que não deve se preocupar, pois alguém que a ama e quer bem voltará para buscá-la?

Quando não se elege uma forma para potencializar o desenvolvimento da linguagem, o resultado destas experiências familiares pode ser a escassez de elementos para articular um pensamento capaz, mas que se vê impedido de estabelecer conexões pela falta de formas, canais e recursos adequados. Por isso a expressão “Eu entendo o que ele quer” por meio de gestos caseiros deve ser banida entre profissionais da Educação Especial e fonoaudiólogos! Se há alguma especialidade em nossa profissão, esta deve ter o compromisso de oferecer algo mais às crianças surdas.

A Sala de Recursos Multifuncionais deve ser pensada a partir destas demandas. A pergunta fundamental deve ser: O que este aluno surdo precisa aprender, a fim de que mantenha vivo um pensamento criativo e tenha melhores condições de problematizar as experiências familiares, escolares e sociais que lhe afetam?

Deleuze e Guatarri (2010) colaboram com esta discussão quando afirmam que a criação de conceitos por um filósofo se dá em função dos problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados.

Assim sendo, quais são os problemas revelados pelo AEE realizado com alunos que têm surdez? No AEE, como abrir possibilidades para que os alunos surdos mantenham um pensamento criativo, envolvido por atividades de articulação, conexão entre experiências cotidianas familiares e educacionais?

É a partir de problemas que o filósofo cria um plano de imanência e passa de um conceito a outro. Deverão também alunos surdos e seus professores se deslocarem de um pensamento ao outro no AEE, envolvendo-se em uma encruzilhada de problemas em que se aliam a outros problemas coexistentes. Cada pensamento deve remeter a outros pensamentos, mais abertos, mais intensos, em um curso sem fim durante um encontro no AEE. A forma pela qual estas conexões acontecerão será da escolha de cada aluno surdo. Caberá ao professor de AEE ensinar estas formas. Língua de Sinais, expressões pela linguagem oral, corporal, todas elas deverão ser consideradas durante os encontros no AEE.

Destaco, contudo, que será preciso que o professor indique ao aluno com surdez as marcas que diferenciam cada forma por ele utilizada, colaborando para que o aluno aprenda

as especificidades da LIBRAS e da Língua Portuguesa, por exemplo. Este cuidado durante o AEE deve perpassar todas as experiências de ensino da LIBRAS e da Língua Portuguesa, pois minimizará as possibilidades de o aluno surdo envolver-se em um processo de percepção confusa dos elementos que compõem cada língua.

Já mencionei que a falta ou a diminuição da audição provoca um distanciamento entre as pessoas surdas e algumas experiências familiares, escolares e sociais. Antes de impor o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita a estes alunos, é preciso verificar: Que histórias sobre si mesmos conhecem? Que livros já leram? Quais músicas sinalizam? Eles sabem que estão no 3º, 4º ou 5º ano do ensino fundamental, e que isto sugere uma trajetória escolar que tem fim? Conhecem horas? Sabem o nome da sua rua, do seu bairro, da sua cidade, do seu estado, do seu país? Alguém a estes alunos já fez a pergunta: O que pretendem ser quando crescer?

Esta reflexão aponta para a necessidade de rever os conhecimentos prévios determinados pelas escolas quando acolhem todos os alunos, dentre eles os com perdas auditivas.

Afirmativas como: “Este aluno está em defasagem porque não sabe dizer quem é sua mãe, seu pai, seu avô e sua avó” ou, “Imagine, ele não conhece o ⁴hipopótamo” ou, “Tem atraso no desenvolvimento da linguagem” ou, “Não reconhece as cores e não traça letras”... são frequentemente externadas por professores de AEE que avaliam alunos surdos. Incrível pensar como se pode diagnosticar *atrasos* quando na verdade o primeiro ano do ensino fundamental pode ser a primeira experiência educacional formal de muitas crianças surdas e ouvintes.

Barreiras instaladas pela escola. Sem estes conhecimentos prévios não há como alfabetizar. Pergunto aos professores que assim se posicionam frente aos processos de ensino e de aprendizagem: E o ambiente de letramento? Lemos histórias na roda da escola, mas não as sinalizamos. Deixamos de problematizar: Quantas destas crianças estão tendo a

⁴ Palavra comumente ditada durante a sondagem para obter dados sobre o processo de construção da escrita de um aluno.

oportunidade de apreciar a contação de uma história pela primeira vez? Cantamos com as crianças e esperamos que elas saibam alguns textos de memória que lhes servirão como referência para ensaiar as primeiras palavras e frases escritas na Língua Portuguesa. Esquecemo-nos de que crianças surdas podem não saber cantar “Parabéns a você” ou, “Borboletinha está na cozinha” e tantas outras cantigas consideradas pela escola conhecimentos “universais”.

A problematização de todos estes aspectos que envolvem o ensino de pessoas com perdas auditivas deve incluir a reflexão de quem são os seus interlocutores e os seus tradutores e intérpretes.

Quando me refiro ao tradutor e intérprete não estou me reportando apenas àquele profissional que atua em escolas e eventos dos quais participam pessoas surdas. Refiro-me àquela pessoa que diariamente traduz e interpreta as experiências cotidianas sonoras à criança com surdez. São pais, mães, irmãos, tios, avós, amigos...

São muitos os surdos que não contam com uma pessoa que lhes narre as experiências sonoras por meio de uma Língua de Sinais, a fim de que conexões entre, um pensamento desejoso de desafios e estas experiências, sejam feitas pelo surdo.

As narrativas daquilo que Acontece em casa, por exemplo, não são acessadas pela criança surda que não ouve a fala/verbalização em Língua Portuguesa, logo, as trocas e negociações oportunizadas pela linguagem oral. Esta condição imposta pela perda auditiva faz com que a pessoa surda fique alheia a muitos fatos que somados, contribuirão, mais tarde, significativamente com o processo de construção da leitura e da escrita em Língua Portuguesa.

A Mônada “Francisco e Eu” revelou-nos o momento em que a professora daquele aluno surdo concluiu não ser possível ensiná-lo sem que fosse oralizado. Entre este fato e a efetiva construção da oralização por ele, foram vividos aproximadamente 10 anos. Quantas experiências familiares e educacionais lhe passaram, mas não lhe atravessaram nestes 10 anos, devido à falta de uma forma comum pela qual fosse possível se comunicar?

Francisco aprendeu a oralizar sem que fizesse um acompanhamento regular com uma fonoaudióloga. O seu contato com esta profissional restringiu-se à manutenção e à regulagem do aparelho auditivo que ele ganhara. São muitos os casos de pessoas surdas que mesmo tendo acesso ao aparelho auditivo ainda na infância, e frequentando regularmente os atendimentos fonoaudiólogos, não constroem uma boa oralização. Os motivos pelos quais isto acontece são inúmeros. Poderíamos mencionar a inadequação dos procedimentos terapêuticos, mas isto não é só. Há outros elementos que envolvem esta difícil construção, que não podem ser desconsiderados. Na realidade, o que se constata ainda hoje, é que muitos surdos não desenvolvem uma boa oralização mesmo tendo todos os recursos e serviços disponíveis.

Diante disso, é preciso que professores de AEE, médicos e fonoaudiólogos localizem seus procedimentos a fim de que outros alunos surdos não vivam como Francisco, aproximadamente 10 anos para que encontrem casualmente uma pessoa que enfim lhes ensine uma Língua de Sinais. Principalmente porque sabemos que uma Língua de Sinais não compromete, em nada, o processo de construção da oralização pela pessoa surda e vice e versa.

Francisco viveu muitos anos sem que pudesse contar com tradutores que lhes narrassem experiências sonoras e com ele compartilhassem uma Língua de Sinais. Que os professores de AEE se façam tradutores de seus alunos surdos!

Larrosa (2003b) nos alerta para o fato de que comumente o pensamento contemporâneo compreende que traduzir é qualquer fenômeno comunicativo. Para este autor, poderíamos dizer que a experiência da tradução, ou a possibilidade/impossibilidade de tradução não se esgota na mediação entre línguas, como por exemplo, a Língua Portuguesa e a LIBRAS. Embora a tradução e a interpretação sejam necessárias, elas não poderão ser equiparadas à experiência de ouvir. Não se trata de considerar uma delas melhor ou pior, mais completa ou menos completa. Trata-se, porém, de considerá-las diferentes.

A tradução se faz formal e pragmaticamente implícita no ato de comunicação, na emissão e na recepção de qualquer sentido. Compreender uma mensagem que está sendo

compartilhada por outrem, seja pela tradução, seja pela fala/verbalização é decifrá-la, significá-la. Quando uma pessoa surda tem uma experiência sonora traduzida por um ouvinte, a ela se abre a oportunidade de fazer desta tradução uma experiência própria, um Acontecimento.

Em uma das menções que Larrosa (2003b) faz à Steiner, ele destaca que a tradução propriamente dita significa interpretar os signos de uma língua por meio dos signos de outra, pela consideração de que este é um caso particular e privilegiado do processo de comunicação e recepção em qualquer ato de fala/sinalização humana.

Assim sendo, uma teoria da tradução deve abranger uma teoria das relações dentro de uma mesma língua, uma compreensão da compreensão. Questionar-se sobre as condições e a validade da significação equivale a estudar a consistência e os limites da tradução.

Outro autor no qual Larrosa (2003b) se apóia e ao qual externa sua admiração é Hans-George Gadamer. Suas contribuições se dão quando aborda o desafio do tradutor na superação do abismo existentes entre as línguas, e mostra com isso a clara relação recíproca que se dá entre o intérprete e o texto.

Heidegger citado por Larrosa (2003b) afirma que todo traduzir deve ser um interpretar. E destaca que vale também o contrário, pois toda interpretação e tudo o que está a seu serviço é um traduzir.

O traduzir não se move unicamente entre duas línguas diferentes. Traduzir é também mover-se no interior da mesma língua. Estamos traduzindo constantemente também nossa própria língua, a sua própria palavra. Em todo o diálogo e em toda conversação consigo mesmo faz-se valer um originário traduzir.

Aprender a falar é aprender a traduzir. Quando uma criança pergunta a sua mãe pelo significado desta ou daquela palavra, o que realmente pede é que traduza à sua linguagem o termo desconhecido. A tradução dentro de uma língua não é, neste sentido, essencialmente distinta da tradução entre duas línguas.

Quando uma criança surda olha para seus familiares por perceber algum movimento diferente entre eles, após o toque de campainha que anuncia a chegada da sua avó, por exemplo, ao qual ela não teve acesso pela surdez, está pedindo para que este movimento desconhecido seja traduzido à sua linguagem. Não se pode deixá-la às cegas. É preciso traduzir esta e tantas outras experiências sonoras para que a própria criança construa seus sentidos pela sua linguagem.

São também estas experiências pela tradução que compõem um repertório que mais tarde, será acessado pela criança quando esta for levada a ler e a pensar sobre a construção da escrita na Língua Portuguesa. Não há como desprezar o valor dos elementos sonoros que perpassam a infância de uma criança ouvinte. Desejar que uma criança surda desempenhe papéis semelhantes aos das crianças ouvintes na Língua Portuguesa, sem que tenha a oportunidade de construir sentidos sobre as experiências sonoras às quais não tem acesso devido à perda auditiva pela Língua de Sinais, constitui-se em uma condição para que leiam e escrevam com fluidez.

Por isso, se um aluno surdo chega ao AEE sem saber definir graus de parentesco, mencionar dados sobre sua casa, seu bairro, sua cidade, sua escolarização, entre outros, estas aprendizagens devem ocupar lugar central no plano de trabalho (plano de imanência) traçado pelo professor do AEE. Este, por sua vez, deve ser antes de tudo, um grande tradutor para seus alunos surdos.

Além disso, o professor de AEE deve orientar familiares, professores do ensino comum, demais alunos da escola para que também sejam tradutores na convivência com os alunos surdos. Para que não deixem de interpretar a razão de uma gargalhada coletiva na sala de aula comum, o som de um espirro engraçado que desconcentra a turma toda durante uma explicação do professor... Estas não são experiências menores que devem ser desconsideradas durante o ato de ensino.

Certa vez um profissional tradutor e intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa que atuava no ensino regular se manteve firme no propósito de não traduzir palavras que eram proferidos por um determinado aluno da turma, e que causavam transtornos no ambiente

escolar. Estes palavrões eram ouvidos por todos da classe e em seguida, a professora promovia diálogos com os alunos a fim de que compreendessem a inadequação daquele comportamento. O aluno surdo permanecia durante estas “falas” da professora, sem entender o “por que” daquilo estar acontecendo em sua sala de aula.

Semanas depois, a professora deu início a um projeto que tinha por objetivo trabalhar mais pontualmente as situações em que o aluno ouvinte proferisse novos palavrões. O aluno surdo questionou o tradutor sobre a presença de um dos cartazes a ser utilizado no projeto. Como resposta obteve a seguinte explicação: “Não é nada para você”.

Larrosa (2003b) muito acrescenta a este estudo quando sugere que a leitura não é uma operação que se dá na língua, nem sequer em uma língua, mas na operação que se dá entre as línguas e entre línguas que levam em si, todas e cada uma delas, as marcas da pluralidade, da contaminação, da instabilidade e da confusão. Alunos surdos não devem ser privados de viver estas marcas.

A condição plural da humanidade deriva do fato de que os homens são muitos; muitas são as suas histórias, seus modos de racionalidade, suas línguas e, seguramente, muitas são as realidades. Isso nos parece óbvio, ainda que não nos seja demais recordá-lo contra todos aqueles que querem impor um mundo com pretensões de ser *o* mundo; em sua linguagem com pretensões de ser *a* linguagem; em sua razão com pretensões de ser *a* razão; em sua história com a pretensão de ser *a* história; ou em sua humanidade com pretensões de ser *a* humanidade.

Não há como defender uma língua de todas as línguas, nem como horizonte nem como tendência. Tampouco há algo como uma série de línguas particulares, de idiomas distintos. A condição babélica da língua não significa só a diferença entre as línguas, mas a erupção da multiplicidade da língua na língua, em qualquer língua. Por isso qualquer língua é múltipla.

As línguas vivem em uma mutação perpétua que faz com que se modifiquem constantemente. Além disso, no interior de cada língua há enormes diferenças entre os

grupos sociais que remetem a fatores como o geográfico, a condição social, a ideologia, as possibilidades de instrução, a profissão, a idade, o gênero, ter ou não ter uma deficiência...

Poderíamos dizer que no limite, cada falante fala uma língua particular. Cada falante fala várias línguas se considerarmos sua capacidade de adaptar sua língua a diferentes contextos e diferentes interlocutores. A tradução, portanto, é inerente à expressão e a compreensão humana, a qualquer forma de intersubjetividade, a tradução de uma língua a outra, mas também de um momento a outro da mesma língua, de um grupo de falantes/sinalizadores a outro e, no limite, de qualquer texto (oral, sinalizado, escrito) a seu receptor.

A confusão babélica não é só essa pluralidade quase que infinita de línguas e variantes de línguas. Babel quer dizer também e sobretudo que a língua, qualquer língua, em qualquer momento de sua história e em qualquer contexto de uso, se dá em estado de confusão, em estado de dispersão. Babel significa que a palavra humana se dá como confusa, dispersa, instável e, portanto, como infinita.

Com Francisco no AEE, não parti de suas precariedades linguísticas relacionadas à leitura na Língua Portuguesa para questionar se seria adequado ou não que ele frequentasse uma graduação. Também não expus a todos a sua provisória condição, principalmente aos seus professores. Orientei-os, indiquei estratégias e recursos que poderiam beneficiar a turma toda da qual ele fazia parte e agi com prudência, sei disso, pois ele tinha todas as condições para formar-se por meio da LIBRAS naquele momento.

Eu sabia que ele já estava no processo de construção da leitura na Língua Portuguesa, desde que se dirigiu ao Laboratório de Pedagogia carregando em suas mãos um texto de Filosofia, sobre o qual havia se debruçado na tentativa de à ele atribuir sentido. Sua tradutora eu fui durante o AEE, apenas isso.

Eu, minha coordenadora Vitória e sua tradutora e intérprete Maria Carolina, tentávamos decifrar os enigmas que se revelavam, aos poucos, na convivência com Francisco. Havíamos declarado o nosso “sim” à confusão, à dispersão, à instabilidade e à

mutação da diferença. Tínhamos subsídios para pensar estas revelações, mas outros talvez não tivessem e questionassem a inserção de Francisco no ensino superior.

Acreditávamos que todos os que se dispusessem aprenderiam com aquele rapaz surdo ao longo de sua formação, que nossos critérios e mecanismos de avaliação nem sempre são adequados às possibilidades de todos. Não eram as minhas palavras que os mobilizaria, mas a experiência dos processos de ensino e aprendizagem pela sua diferença.

Sua tradutora e intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa e eu ensinávamos o que ele solicitava como algo importante a ser aprendido. Ela na sala de aula em meio às atividades com sua turma de Pedagogia e eu, no AEE. Não questionávamos: Mas como ele não sabe o que é uma agenda, ou como utilizá-la? Simplesmente o ensinávamos, pois se este conhecimento havia sido a ele negado até então, não mais o seria por nós. Não por nós! A forma como este conhecimento seria construído era escolhida por Francisco: falávamos na Língua de Sinais e na Língua Portuguesa. Estas duas línguas conviviam e nesta convivência aquele aluno surdo compreendia as marcas que diferenciam cada uma delas.

Eu tinha consciência da importância da construção de habilidades de leitura e de escrita por ele, mas sabia que elas estavam sendo produzidas, pois o envolvia na leitura do mundo para que chegasse à leitura das palavras, como nos ensina Paulo Freire.

A cada ensinamento, cada procedimento, a leitura na Língua Portuguesa estava presente por meio da LIBRAS. Ela era o nosso sustento, a fonte para a compreensão da Língua Portuguesa. No ambiente universitário estas conexões eram constantemente oportunizadas, pois éramos envolvidos o tempo todo pela leitura e pela escrita.

Em nossos encontros/aula não foi preciso separar os momentos de ensino com o intuito de ensinar a LIBRAS, ensinar em LIBRAS e ensinar a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Tínhamos um plano, um plano de imanência que nos dava os contornos, os limites entre a criação e o caos. Sabíamos, porém, que estas bordas eram provisórias. O desejo era a conexão e não a fragmentação em momentos didático-pedagógicos estanques.

Ao reler os estudos de Larrosa (1996) entendi a experiência da leitura como um Acontecimento. Compreendi que se a experiência se fizer Acontecimento, não poderá ser

causada ou antecipada como um efeito a partir de suas causas. O que pode ser feito é cuidar para que se deem certas condições e possibilidades para que a experiência se concretize.

Só quando conflui o texto adequado, o momento adequado e a sensibilidade adequada, a leitura é experiência. A experiência da leitura é também o Acontecimento da pluralidade, mas de uma pluralidade que não pode se reduzir a um conceito. A pluralidade da leitura exige que a experiência se faça de tal forma que libere a diferença de cada aluno sem aprisioná-lo em identidades acabadas.

Há que se ter disponibilidade para não impedir o Acontecimento! Eu trabalhava 40 horas semanais naquela universidade. Nas noites em que o jovem surdo não estava com sua turma, ele sabia que poderia me procurar. Eu deixaria tudo o que estivesse fazendo para ensiná-lo e com ele conviver! Mas isso não era tudo.

Nos momentos que antecediam as aulas, nos intervalos, nas saídas, durante o trabalho dele e meu, nas manhãs e tardes nos abríamos às demandas, às curiosidades. Era preciso cautela para que não nos envolvêssemos em um processo caótico e comprometêssemos o desenvolvimento das atividades pelas quais éramos responsáveis, mas sobre isto nunca foi preciso conversarmos.

Nosso 2009

Ao ser presenteada com algumas folhas escritas por Francisco, tomei contato com outra forma de expressão do seu desejo de criar conhecimentos e de ler na Língua Portuguesa. Eram anotações de aulas, resumos, dados de pesquisas feitas em dicionários, definições de palavras antes desconhecidas... O contato com estes escritos de Francisco me fez melhor entender Larrosa quando fala sobre a leitura como formação. Francisco fazia da experiência da leitura acontecimentos que contribuíam com a sua formação na Pedagogia. Enquanto professora do AEE, eu desejava que aquele aluno surdo desfrutasse das mais ricas e diferentes experiências de leitura. Mal sabia que ele já estava provando da leitura como um acontecimento, à sua maneira. 2009 foi um ano de intenso trabalho. Ele, eu, sua tradutora e intérprete, a coordenadora do curso de Pedagogia, o corpo docente e os alunos, nos reuníamos em encontros pelos corredores da universidade e no Laboratório de Pedagogia. Havíamos sido agraciados com a oportunidade de pensar o ensino superior a partir da diferença e não estávamos dispostos a desperdiçar este momento precioso de formação humana e profissional. As alternativas se multiplicavam dia a dia. Colegas de turma que se identificavam com esta ou com aquela disciplina realizavam momentos de estudo nas pré-aulas. Eram muitos os alunos trabalhadores. Juntos, eles produziam material que incluía os sinais da LIBRAS, dialogavam e se interessavam pelo ensino sustentado na singularidade de cada pessoa.

Certo dia, estes alunos estavam estudando as hipóteses da escrita, um conteúdo trabalhado durante a disciplina “Teoria e Prática da Alfabetização”. Pré-silábico, silábico sem valor sonoro, com valor sonoro, alfabético... Onde estava o valor sonoro das hipóteses de escrita para ele, surdo profundo? Foi pela busca dos sentidos deste conteúdo que alunos ouvintes e Francisco criaram suas próprias hipóteses. Aquele estudante surdo não contava com uma percepção sensível dos fonemas para que compreendesse estas hipóteses, mas na relação com seus colegas ouvintes, que traduziram na LIBRAS a experiência de ouvir som a som na Língua Portuguesa, ele construiu conceitos que lhe auxiliaram a pensar a construção da escrita a partir destas mínimas unidades de som. Ouví-los não foi possível, mas imaginá-los sim. A riqueza desta experiência não se esgotou no aprendizado do conteúdo da disciplina “Teoria e Prática da Alfabetização”, as hipóteses da construção da escrita. Todos os alunos foram desafiados a traduzir na sua própria língua, o Português, uma percepção a eles comum: ouvir os sons da fala. Foi preciso que eles buscassem vocabulário na LIBRAS para que traduzissem à Francisco a experiência de ouvir. Em minha mesa, eu os observava e seguia fazendo outros trabalhos. No AEE, eu cuidava para me ausentar nas horas certas. Como estava por perto, os alunos recorriam a mim quando desejavam: “Professora Eliane, como faço sinal de grosso e de fino (sons) para o Francisco?”, “Eliane, do que eles estão falando? Eles pensam no som e depois escrevem? É isso?” perguntava Francisco.

Estudando, o estudante trata de aprender a ler o que ainda não sabe ler, o que ainda não pode ler. E trata de aprender a escrever o que ainda não sabe nem pode escrever. Mas isso será, talvez, mais tarde. Agora lê sem saber nem poder ler e escreve sem saber nem poder escrever. Agora está estudando. Sem saber, sem poder.

Livro “Estudar/Estudiar” de Jorge Larrosa (2003a, p. 63)

AEE local de Encontros e de Alianças

Quando se reporta à Pedagogia, Larrosa afirma que esta parece tentar, incansavelmente, controlar a experiência da leitura. E reitera dizendo: “A experiência da leitura não é deciframento de um código, mas sim, a construção de um sentido (LARROSA, 1996, p. 43)”.

Para este autor, o professor não deve ter nenhuma ideia do que é uma boa leitura, muito menos do que é uma leitura correta ou verdadeira. O professor não pode pretender saber o que o texto diz e transmitir aos seus alunos o saber que já tem. Nesse caso, ao antecipar o resultado, as atividades de leitura dos alunos seriam um simples meio para se chegar a um saber previsto de antemão e construído segundo critérios de verdade e objetividade. Ensinar a ler não é opor o saber do professor contra o saber do aluno, mas sim envolver uma experiência à outra experiência.

Deixar com que o aluno aprenda não significa não fazer nada, mas estar aberto a um saber muito mais difícil e exigente do que ensinar o que já se sabe. Significa um fazer que requer humildade e silêncio.

Humildade para compreender que não há como prever nem controlar a experiência da leitura como um Acontecimento. Humildade para traçar um plano de imanência que permita-nos transitar sem que nos percamos. Humildade para reconhecer que este plano será sempre provisório e superado pela diferença que extrapola e supera toda e qualquer previsão.

Silêncio para ouvir e ampliar olhares quase sempre direcionados para uma verdade que deve transcender e valer em todos os tempos. Silêncio para educar nossas sensibilidades

(Benjamin, 2011) de professores *sabedores*, a fim de que não seja necessário “se colocar no lugar do outro” usurpando o espaço que é seu e por ele deve ser ocupado, mesmo que isto resulte em estranhamento e ainda mais diferença. Aliás, ensinar na diferença significa também desejá-la até as suas últimas consequências.

Ainda com Larrosa (1996) defendo que o aprender exige audácia e falar alto, porque para aprender é preciso eliminar muitos obstáculos. Entre eles, a arrogância dos que sabem. Significa saber que enquanto professores de AEE, podemos criar cenários pelos quais o Acontecimento é potencializado, a proliferação da diferença se dá e a emancipação também. Por outro lado, podemos criar cenários educacionais que embruteçam, promovem a reprodução do mesmo e que impedem o Acontecimento de ser vivido.

Atividades específicas para o ensino da LIBRAS, para o ensino em LIBRAS e para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Primeiro, segundo, terceiro. Seria esta também uma maneira de hierarquizar os saberes tão questionados por Boaventura de Sousa Santos? Por que, enquanto professores do AEE, optamos por oferecer o mínimo aos nossos alunos? Por que insistimos nesta tarefa tão arrogante, silenciadora de pensamentos criativos e de experiências que valorizam a natureza multiplicativa da diferença?

Certa vez ouvi uma professora dizer: “Crianças com deficiências graves atrapalham as demais”, afirmativa esta que cabe ser mencionada pelo fato de que é reveladora do equívoco que perpassa o desejo de definir pessoas e de mensurar o quanto elas são capazes ou não de aprender. A capacidade ou não de aprender não nos diz respeito. O que deve ocupar nossos pensamentos e nossos estudos são as nossas possibilidades de ensinar no AEE.

Sempre que eu olhava para aquele jovem surdo na universidade via potencialidades vibrando. Deveria eu criar, identificar, selecionar recursos e disponibilizá-los a ele. Ensiná-lo a utilizá-los. Só assim nos abriríamos à possibilidade de um ensino pela diferença, que oferece e cria dispositivos a fim de que haja deslocamentos intelectuais, de linguagem, sociais. Só assim viveríamos o Acontecimento.

No AEE persegui o seguinte questionamento: O que Francisco precisa aprender? A resposta era dada por ele. Quando desejava, a revelava a mim, ou a outros que pudessem

apoiá-lo. Interessante pensar que nem sempre estas respostas eram reveladas a mim! Havia outros tradutores e intercessores por ele eleitos...

O professor de Educação Especial que atua no AEE não deve orgulhar-se de que seu aluno apresenta um ótimo desempenho apenas nesse atendimento, pois é preciso que o trabalho realizado faça com que cada aluno necessite cada vez menos deste serviço. Alunos público alvo do AEE devem eles mesmos assumir a autoria de estratégias, metodologias e recursos especializados que colaborarão para que participem das diferentes situações de ensino, de aprendizagem e da convivência em quaisquer espaços da sociedade.

Não há como realizar um ensino inclusivo no AEE sem assumir uma Pedagogia da Diferença. Transitar por entre as filosofias educacionais para o ensino de alunos surdos marcando os percursos do *Vão*, os atalhos, as vielas, só é possível quando a diferença, e não a filosofia educacional, é que sustenta todo e qualquer trabalho pedagógico.

É a autenticidade da diferença humana que clarifica os pensamentos do professor de AEE no momento de decidir quando é hora de deslocar-se para as possibilidades do Oralismo, da Comunicação Total e do Bilinguismo, puxando fios que desconstroem estas filosofias como uma toalha de crochê em confecção, que tem a sua linha puxada. Não importa se delicada ou bruscamente. Puxar o fio desfaz a toalha.

Buscar procedimentos e recursos nesta ou naquela filosofia educacional não significa aprisionar-se em uma ou em outra. Assim como é a Diferença que nos faz buscar elementos de uma filosofia, é também a Diferença que nos faz regressar e colocar o fio *roubado* (Deleuze 2010) a serviço da sua proliferação e da vivência do Acontecimento no AEE.

A Pedagogia da Diferença nada se assemelha à filosofia educacional para ensino de surdos denominada Comunicação Total. Na Pedagogia da Diferença as singularidades são fundamentais, elas não podem em hipótese alguma ser desprezadas como acontecia nas situações de ensino em que a Comunicação Total direcionava o trabalho pedagógico com alunos surdos.

Um cuidado fundamental que eu tinha durante os encontros no AEE realizados com Francisco e seus colegas de turma, consistia na demarcação das singularidades da LIBRAS e

da Língua Portuguesa. Quando Francisco me perguntou se ouvintes pensavam no som para depois escrevê-lo, eu disse que tínhamos conhecimento e consciência de que cada grafema (letra) representa um fonema (som), mas que no momento em que escrevemos na Língua Portuguesa, eles são articulados em um processo dinâmico e rápido que nos permite fazer as escolhas mais adequadas. De fato, não se consegue ler e pensar no ato de ler concomitantemente.

Quando estudávamos diferentes textos juntos, eu destacava os conectivos, as preposições, os artigos, as flexões dos verbos e ressaltava que aquelas construções faziam parte da Língua Portuguesa. Eu dizia explicitamente que aqueles componentes não seriam encontrados na LIBRAS, por isso era preciso que ele os observasse atentamente durante as leituras, notasse as situações em que eles apareciam, quem os acompanhava, o que era comum e o que era incomum na Língua Portuguesa.

Esta prática diferencia-se também do Português Sinalizado. Durante o trabalho pedagógico em que o Português é sinalizado há um empréstimo dos sinais da LIBRAS, por exemplo, em enunciados baseados na estrutura de uma língua oral-auditiva como a Língua Portuguesa. O trabalho no AEE com alunos surdos sustentado em uma Pedagogia da Diferença se distingue das práticas em que o Português é sinalizado porque prima pela demarcação das singularidades tanto na Língua Portuguesa quanto na LIBRAS, oportunizando situações de ensino ao aluno surdo que passa a reconhecer os aspectos que compõem as duas línguas, caracterizando-as.

Quando Francisco compreendeu que na LIBRAS não há artigos, ele aprendeu não só uma característica fundamental desta língua, mas também uma marca da Língua Portuguesa. Na medida em que ele identificou e compreendeu as diferenças de cada língua, passou a sinalizar na LIBRAS, ler, escrever e oralizar na Língua Portuguesa com mais fluidez.

Com Francisco eu dialoguei sobre o que vem a ser um artigo, um pronome, um substantivo, um adjetivo... Dialoguei na medida em que nos deparávamos com estes elementos da Língua Portuguesa durante as leituras. Tratávamos das suas definições e recorriamos aos livros de gramática, se necessário.

Foram estas estratégias que colaboraram significativamente para que Francisco ensinasse aos seus colegas ouvintes os elementos linguísticos que compunham a LIBRAS e abrisse possibilidades em que todos teriam subsídios para analisar as singularidades de ambas as línguas. Quando Francisco escrevia um texto em Língua Portuguesa com inadequações em sua estrutura, seus colegas o auxiliavam e conectavam aquela produção às singularidades desta língua, assim como ele encontrava brechas para externar a influência dos aspectos gramaticais da LIBRAS na sua escrita, para em seguida, com o apoio dos colegas, adequar a escrita na Língua Portuguesa.

Enquanto seus colegas ouvintes falavam na LIBRAS nos encontros compartilhados no AEE, Francisco os orientava sobre os aspectos gramaticais que compõem a LIBRAS. Alunos ouvintes e Francisco realizavam estudos linguísticos sobre a Língua Portuguesa e sobre a LIBRAS. Durante estes estudos eles aprendiam mais sobre cada língua, pois se sentiam motivados a ensiná-la, a compartilhá-la.

No AEE realizado com Francisco e seus colegas não havia prevalência desta ou daquela língua. Havia encontro e questionamento. Tradução (Larrosa, 2003b) de uma língua para a outra e no interior de cada uma delas. Aqueles alunos ouvintes e Francisco estavam ampliando as suas possibilidades de compreender os motivos que levam um aluno surdo a escrever textos nos quais não são identificados artigos, conectivos e tantos outros elementos linguísticos da Língua Portuguesa.

Os textos lidos no coletivo faziam com que os elementos que compõem cada língua fossem identificados pelos alunos e se acomodassem na compreensão da estrutura da LIBRAS e da Língua Portuguesa.

Foi neste percurso de criação intensa, que Francisco passou a me questionar: “Eliane, devo escrever *a* caneta ou *o* caneta?”; “A água está *na* bacia ou *da* bacia?” “*Formaram* (verbo) é que já passou (passado) ou que vai acontecer (futuro)?”... Estas aprendizagens foram se aperfeiçoando e deram condições para que Francisco conseguisse escrever seu trabalho de Iniciação Científica e o seu Trabalho de Conclusão no Curso de Pedagogia.

Pessoas surdas podem escrever adequada e criativamente na Língua Portuguesa. Para isso, é preciso que sejam ensinadas a identificar e a considerar as especificidades desta língua aceitando o desafio de escrever nela.

Ao professor de AEE cabe manter-se ligado aos movimentos de singularização da diferença revelada por cada aluno surdo, a fim de que esse professor se mantenha no *Vão* o qual só pode ser percorrido se for criado por suas próprias tomadas de decisão. Caso não criemos o *Vão*, nós nos manteremos nas monótonas e desinteressantes retas que constituem cada filosofia educacional para o ensino de surdos, que captura e aprisiona alunos e professores e os faz reféns de identidades, concepções, teorias e práticas imutáveis.

A Amizade e o AEE

Faltava aproximadamente uma hora para o início das aulas de Francisco. Ao abrir as portas do Laboratório de Pedagogia deparei-me com a grande mesa retangular que lá havia, tomada por fichas, cartas... Neste material havia ilustrações, figuras, sinais da LIBRAS e a escrita na Língua Portuguesa. Francisco estava, entre outras coisas, descobrindo as sílabas na composição de uma palavra. Alguns alunos de sua turma ali se reuniam para juntos produzir conhecimentos sobre as hipóteses da escrita na Língua Portuguesa. Dias antes, também no AEE, nós havíamos conversado sobre a Pedagogia da Diferença. Eu havia disponibilizado um texto de Tomaz Tadeu da Silva e falado sobre a riqueza da experiência que estávamos tendo a oportunidade de viver naquele encontro. Abri portas, instiguei a curiosidade daqueles alunos ouvintes e de Francisco. Nenhum deles procurou-me para perguntar como deveriam proceder para confeccionar os materiais utilizados durante os momentos de estudos de uma das disciplinas no AEE. Eles os produziram por si mesmos, identificando perguntas que lhes ocorriam. A beleza daquela cena me emocionou. Francisco e seus colegas não estavam convivendo a partir de uma relação sócio-educativa que submetia o outro a condição de incapaz. Àqueles alunos estavam juntos porque sentiam que poderiam produzir, criar algo juntos. Ninguém estava com pena de Francisco porque ele não ouvia alguns sons, ao contrário disso, eles questionavam um saber já produzido: as hipóteses da língua escrita. Que riqueza! Em um processo dinâmico,

vivo, vibrante, perguntas emergiam. Sem que eles se dessem conta estavam oralizando e sinalizando de acordo com as solicitações de Francisco. Este por sua vez, manifestava paixão e vontade ao ensinar a LIBRAS e em contrapartida aprender a Língua Portuguesa. Em minha mesa, sentei e observei aquele singular encontro. Era o Acontecimento se fazendo diante dos meus olhos, na amizade entre colegas.

Mãos dadas

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.

O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente.

Livro “Sentimento do Mundo” de Carlos Drummond de Andrade (2012, p. 53)

O AEE como um Acontecimento

A produção do conhecimento no AEE passa pela compreensão de que o professor de Educação Especial não é o único mediador das aprendizagens construídas por alunos surdos. Este professor não pode aprisionar seus alunos em suas verdades e orgulhar-se do fato de que estes produzem muito mais conhecimentos nas Salas de Recursos Multifuncionais do que na sala de aula comum ou em qualquer outro lugar.

Se isto estiver acontecendo, é hora de parar e traçar um novo plano de imanência (Deleuze, 2010). As estratégias, as metodologias e os recursos que podem ser construídos pelo professor do AEE, em parceria com o aluno surdo, devem fazer com que este último não estabeleça uma relação de dependência com esse professor. As ações do AEE devem instigar e oportunizar a emancipação, a autonomia e a independência do aluno surdo.

No AEE é o próprio aluno que deve agir como o porqueiro do texto “Agamenon e seu porqueiro” de Larrosa (2010), ao afirmar: Isto que está posto, não me convence. Enquanto o aluno precisar do professor de AEE para que questione a realidade e apresente novas possibilidades a partir de suas experiências, a construção da autonomia e da emancipação

estará longe de ser experimentada por ele. Se defendemos um ensino com base na Pedagogia da Diferença é preciso compreender, desejar e trabalhar para que alunos surdos e tantos outros não precisem de nós, mas queiram estar conosco quando desejarem compartilhar, produzir conhecimentos e conviver no AEE.

Larrosa (1996), referindo-se ao ler e ao escrever afirma que estas construções passam necessariamente pela exploração de tudo o que se pode fazer com as palavras e de tudo o que as palavras podem fazer conosco. Escrever bilhetes, cartas, e-mails, fazer anotações de uma aula, resumos, representar pela escrita uma ideia, um pensamento, uma emoção, um afeto... No estudo tudo é questão de palavras e de silêncios. Sobretudo de silêncios.

Para este autor, estudar é também perguntar. As perguntas são a paixão do estudo, sua força, sua respiração e seu ritmo. No estudo, a leitura e a escrita têm forma interrogativa. Estudar é ler perguntando. É interrogar as palavras de outros. E também escrever perguntando. Francisco e seus colegas de turma perguntavam constantemente entre eles, a mim, aos autores dos textos que estudavam, aos seus professores...

O estudante tem perguntas, mas, sobretudo busca perguntas. Por isso, o estudo é o movimento das perguntas, sua extensão. É preciso que o estudante encontre oportunidades para levar suas perguntas cada vez mais longe. Dar-lhes densidade. Fazê-las cada vez mais inocentes, mais elementares. E também mais complexas, mais ousadas. Enfaticamente mais ousadas. O estudante não deve ter nada que não sejam perguntas. Nada que não seja seu ler e escrever perguntando. Sem fim e sem finalidade. Interminavelmente.

Na perspectiva de Larrosa (1996), pensar a leitura como formação pode colaborar para que avancemos em nossas práticas de ensino no AEE. Segundo esse autor, tomar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a singularidade do leitor. Não só com o que o leitor sabe, mas também com o que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma, *de-forma* ou transforma. Como algo que nos constitui ou nos põe a questionar aquilo que somos.

A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de compreensão do mundo real. Também não se reduz a um meio para se produzir conhecimentos. A leitura

como formação implica pensá-la como algo que tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos.

Para que a leitura se revele formação no AEE é preciso que haja uma relação íntima entre o texto e a singularidade do leitor. Pensar a formação pela leitura implica pensá-la como um tipo particular de relação. Mais precisamente como uma relação de produção de sentido. Na perspectiva de Larrosa (1996), tudo o que nos passa pode ser considerado um texto, algo que compromete nossa capacidade de escuta.

Esta perspectiva sobre o ato de ler fundamenta este estudo que investiga a experiência da leitura vivida por pessoas surdas. O que faz um aluno surdo quando insere no computador da sala do AEE um CD com histórias infantis sinalizadas e as aprecia? Ele as lê na Língua de Sinais. Não há como considerar esta experiência de outra maneira, se não como um ato de leitura, ou uma experiência de leitura.

Nesse sentido, abrem-se novos percursos pelos quais pessoas surdas podem transitar na leitura. Pensemos uma situação de ensino vivida por um aluno surdo. Quando o mesmo entra em contato com uma história sinalizada pelo computador, ele se dispersa e abandona a atividade rapidamente. A leitura não lhe atravessa.

Este comportamento de abandono da leitura na Língua de Sinais revela-nos alguns dados sobre o aprendizado da leitura de alunos surdos. Um deles refere-se à sua relação com os sinais dessa língua. Ao olhá-los sem atribuir-lhes sentido, o aluno surdo os abandona. Poderíamos concluir que este aluno surdo não sabe ler na Língua de Sinais. Há, portanto, estágios de leitura também nessa língua, que não devem ser desconsiderados por professores do AEE. Estes não devem desprezar os percursos realizados pelo aluno surdo na aquisição da Língua de Sinais.

Crianças surdas balbuciam na Língua de Sinais de seu país? Se tivermos *olhos* para acompanhar os movimentos que estes alunos passam a realizar com as suas *mãozinhas* e as expressões que se aperfeiçoam no contato com esta língua, diremos que sim. Investigar estes movimentos e estas expressões constitui-se em uma ampla frente de trabalho para pesquisadores que se dedicam aos estudos que tratam das Línguas de Sinais. Na medida em

que clariarmos nossas vistas turvas diante do processo de aquisição das Línguas de Sinais evitaremos equívocos como: intensificar estratégias pedagógicas que contribuem para que os alunos surdos apenas memorizem a escrita de algumas palavras da Língua Portuguesa, insistir na realização de cópias de textos escritos em Língua Portuguesa por alunos surdos, entre outros.

Quando conhecermos com mais profundidade os marcos da aquisição das Línguas de Sinais por pessoas surdas, teremos outros subsídios nos quais apoiar o ensino de uma língua oral-auditiva a estas pessoas. Mas esta é outra questão que emerge neste estudo e que deve ser investigada.

Pessoas com surdez quando entram em contato com a LIBRAS, por exemplo, passam a imitar alguns sinais durante uma conversação, uma brincadeira, logo, em diferentes situações de interação e de comunicação. Neste momento do aprendizado da LIBRAS deve-se considerar a idade do aluno, pois se ele for uma criança pequena, terá comportamentos motores que lhe imporão condições específicas de sinalização e que devem ser avaliados e acompanhados pelo professor de AEE. Esta criança muito pequena encontrará dificuldades para configurar as mãos adequadamente até que produza o sinal da LIBRAS de maneira completa. Além disso, poderá não ser capaz de formular frases na LIBRAS, assim como crianças pequenas ouvintes precisam de um tempo para que produzam frases na Língua Portuguesa.

A convivência com falantes da LIBRAS e a qualidade da comunicação é fundamental para que a criança surda avance no seu percurso de aprendizagem da LIBRAS, em que passará a formular pequenas frases sinalizadas, fazer questionamentos, iniciar uma conversação, argumentar, narrar fatos por ela vividos.. Estes movimentos na LIBRAS farão com que o aluno surdo amplie o seu repertório nessa língua e passe a se interessar por histórias mais longas, cantigas e outros textos sinalizados.

Quando trabalhamos com crianças pequenas ouvintes, não lemos para elas um livro com longas páginas escritas na Língua Portuguesa. Comumente nos remetemos às figuras do mesmo e recriamos a história adequando a linguagem conforme as possibilidades de

interação da criança com o conteúdo do livro. Com crianças surdas não é diferente. Temos de ler histórias às crianças surdas, sinalizando-as de acordo com a sua aquisição na LIBRAS. Para isso, não se faz necessário termos no AEE livros específicos para crianças surdas, mas é preciso saber sinalizar uma história para elas, fazendo as devidas adequações.

A leitura do sinal no corpo do interlocutor constitui-se em uma experiência diferente da leitura do sinal impresso em um livro, por exemplo. Considero a habilidade de ler o sinal impresso mais complexa do que a de ler o sinal no corpo do falante. Isto porque, na impressão do sinal a criança surda terá de buscar referências sobre como deverá configurar a sua mão, se há ou não movimento na realização do sinal, decifrá-lo, identificar a sua direção, entre outros aspectos linguísticos. Tudo isso fica ainda mais difícil se considerarmos a qualidade dos materiais impressos na LIBRAS, que na grande maioria das vezes, são produzidos com traços distorcidos, pontilhados indecifráveis, tamanhos inadequados, entre outros.

Não posso deixar de mencionar o esforço de muitos professores de AEE na produção de recursos didático-pedagógicos que incluam os sinais da LIBRAS. Muitos deles pesquisam os sinais em sites, os imprimem, digitalizam e só depois os inserem na atividade desejada. Por meio deste procedimento demorado fica muito difícil produzir livros que tenham histórias sinalizadas.

Diante disso, a defesa por livros com histórias infantis que tenham além do texto na Língua Portuguesa o conteúdo sinalizado, é de suma importância para que atividades de leitura destes sinais impressos sejam realizadas com e pelos alunos surdos.

Em meu trabalho como fonoaudióloga educacional, nas escolas públicas e regulares, vejo professores orientando seus alunos ouvintes da Educação Infantil e também do primeiro ano do Ensino Fundamental, para que leiam apontando as frases do livro em Língua Portuguesa *com o dedinho*. É assim que as crianças se aventuram experimentando a leitura, e seguem atribuindo sentido aos signos com os quais se deparam em cada movimento feito por *seus dedinhos*. Crianças surdas também devem ter a oportunidade de experimentar a

leitura dos sinais pelo mesmo movimento. Para isso, é preciso que tenham a chance de explorar livros que sejam sinalizados.

A leitura de sinais impressos a meu ver constitui-se em um importante exercício que oportunizará a criança surda: compreender que a leitura convencional se faz da esquerda para a direita; decifrar cada elemento gramatical que compõe a LIBRAS; ampliar suas possibilidades de atenção e de concentração; compreender que por meio daqueles signos ela poderá externar pensamentos, ideias e conhecimentos, entre muitos outros conhecimentos.

Os professores de AEE devem produzir recursos didático-pedagógicos que incluam a LIBRAS, sem descartar a Língua Portuguesa, sempre preservando as estruturas gramaticais de cada língua, pois estes recursos devem estar disponíveis não apenas nos atendimentos, mas também no ensino regular. Além disso, os materiais que incluem a LIBRAS não devem ser exclusivos dos alunos surdos. Estes devem ficar disponíveis a todos os alunos, ouvintes e surdos, que construirão as suas experiências de leitura, cada um à sua maneira. São produções como estas que farão de nossas escolas regulares, bilíngues e inclusivas.

Para Larrosa (2003b), é como se os livros, mas também as pessoas, os objetos, as obras de arte, a natureza, os Acontecimentos que sucedem ao nosso redor quisessem dizer algo. Daí minha preocupação no sentido de tornar o AEE um espaço em que a Filosofia, a Ciência, a Arte e a Vida se encontram e se refazem (Deleuze, 2010). A formação pela leitura implica necessariamente nesta capacidade de escutar (ou de ler) aquilo que o mundo nos diz. Uma pessoa que não é capaz de colocar-se na escuta tem seu potencial de formação e de transformação impedido, logo, sua possibilidade de viver o Acontecimento impedida.

Na formação pela leitura o importante não é o texto, mas a relação com o texto. E esta relação tem uma condição essencial. Que não seja de apropriação, mas de escuta. Que o outro permaneça como outro e não “como eu” ou como “outro de mim”.

Viver a experiência da leitura significa se deixar atravessar por ela. Quando menciona Gadamer, Larrosa (1996) afirma que duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo Acontecimento, não viverão a mesma experiência. E segue dizendo que nada se pode aprender da experiência do outro a menos que essa experiência seja de algum modo

traduzida para que se faça uma nova experiência ao outro. A experiência ensina a viver humanamente e a conseguir a excelência em todos os âmbitos da vida humana: no intelectual, no moral, no político, no estético... O ensino na Pedagogia da Diferença é possível quanto há espaço para pensar criativamente, ler, escrever e conviver com o outro.

A Agenda

Certo dia Maria Carolina, a tradutora e intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa de Francisco, chegou ao Laboratório de Pedagogia e me disse: “Eliane, pedi para Francisco trazer uma agenda a fim de que anotasse os compromissos da faculdade e ele atendeu o meu pedido... Só que trouxe uma agenda de 2006”. Perguntei a ela: “E o que você disse a Francisco?” Ela respondeu: “Disse que teríamos de conversar sobre o uso da agenda aqui no AEE, pois não se pode utilizar uma agenda de 2006 no ano de 2009”. Um novo conteúdo a ser trabalhado no AEE havia sido revelado por Francisco: noções temporais. Foi preciso focar nossos encontros no ensino dos dias da semana, dos meses do ano, no uso do calendário e da agenda. Ele aprendeu estes conteúdos rapidamente e seguiu em seu processo de formação na Pedagogia, mas para isso, foi preciso ensiná-lo.

Paixão entre
leitura
que se faz
escrita
que se faz
leitura
uma empurrando
a outra
uma inquietando
a outra apaixonando
uma a outra.

Livro “Estudar/Estudiar” de Jorge Larrosa (2003a, p. 63)

O ensino de coisas simples no AEE

A experiência

A experiência da leitura durante os encontros no AEE pode ser intensificada se melhor compreendermos o que vem a ser uma experiência. Para Larrosa (2003b) a experiência consiste naquilo que nos Passa, nos Acontece e nos Chega. Cotidianamente muitas coisas se passam, mas apenas algumas delas *nos* passam deixando suas marcas. Aquilo que se passa organiza-se de tal forma fazendo com que nada *nos* passe. É assim que dia após dia muitas coisas se passam e a experiência se torna cada vez mais rara.

Larrosa (*idem*) destaca quatro elementos que devem ser considerados quando abordamos a escassez de experiências por nós vividas na atualidade. O primeiro deles refere-se ao excesso de informação. Segundo este autor, a informação não é experiência, é quase o contrário, quase uma anti-experiência. Por isso, a ênfase contemporânea na informação e todo o discurso destinado a fazer de nós sujeitos informados e informantes, não é outra coisa senão reduzir as nossas possibilidades de experiência.

O sujeito da informação sabe muitas coisas. Ele passa o tempo todo buscando obter muitas informações e mantém-se cada vez mais bem informado sobre o que se passa. Mas, essa obsessão pela informação o impede de experimentar a vida.

Informação, conhecimento e aprendizagem não são sinônimos. Conhecer constitui-se em um processo muito distinto de informar-se, portanto, conhecer não pode ser compreendido como um modo de informar-se. Assim como aprender não consiste em adquirir e processar uma informação.

No AEE é preciso que os professores de alunos surdos e todos os demais, cuidem para que os encontros não sejam preenchidos com excesso de informações que os afastarão da experiência da leitura (entre outras experiências). Francisco revelou que precisava aprender como deveria fazer uso de uma agenda. Ele construiu esta aprendizagem na medida em que passou a registrar seus compromissos relacionados à dinâmica universitária em sua própria agenda e foi levado a verificar os contratempos que o uso de uma agenda 2006 no ano de 2009 poderiam ser criados, trazendo consequências desagradáveis como deixar de comparecer a um compromisso por inadequação no uso daquele recurso, entre outros.

O segundo elemento que impede a experiência de ser vivida, segundo Larrosa (ibidem), consiste no excesso de opinião. Para este autor, o sujeito moderno é aquele bem informado e capaz de opinar sobre tudo, ou quase tudo. É preciso formar uma opinião sobre! Este se constitui em um grande imperativo contemporâneo. É assim que passamos a opinar sobre qualquer coisa da qual temos alguma informação.

Se nos deparamos com alguém que não tem uma posição própria sobre algo que *lhe* passa, se este alguém não tem um juízo formulado sobre qualquer coisa que se apresente, este sujeito se sente em falta, incompleto, como se *lhe* faltasse algo essencial. Imediatamente ele se impõe a tarefa de formular uma opinião o mais rápido possível, a fim de que não seja compreendido como mal informado. Para Larrosa (2003b), depois da informação vem a opinião. Mas a obsessão pela opinião, assim como a obsessão pela informação, também cancela nossas possibilidades de experiência e faz com que nada *nos* passe.

No AEE, mais do que formular opiniões é preciso ensinar tomando como sustento uma Pedagogia da Diferença. Durante a organização do trabalho pedagógico no AEE não se pode desprezar as revelações que o processo de transformação da diferença humana nos

permite visualizar. Um professor de AEE deve manter-se atento às mudanças dos contornos do seu plano de imanência. Ele não deve resistir aos movimentos e aos novos formatos deste plano. A agenda se revelou um conteúdo importante a ser trabalhado com Francisco. Eu não poderia descartar esta necessidade e substituí-la por outras informações, a partir de uma opinião formada sobre o aluno surdo com o qual eu estava trabalhando. Era preciso tempo para que Francisco construísse conhecimentos relacionados às noções temporais. No AEE ele deveria encontrar-se com oportunidades das mais ricas para que as produzisse.

Um professor de AEE deve se cercar de prudência durante a realização de seu trabalho, pois o excesso de informação e de opinião pode desviá-lo de uma Pedagogia da Diferença. Um dia, eu estava em minha casa assistindo a um telejornal comentado por professores e pesquisadores renomados no Brasil. O tema educação e inclusão surgiu em uma das reportagens. Não demorou muito para que o excesso de informação e de opinião fizesse com que eles se ocupassem da tarefa que define como se sentem as pessoas com deficiência, pobres, afrodescendentes e indígenas em escolas das quais fazem parte outras pessoas que não têm estas diferenças. Para eles, entre alunos por eles considerados diferentes o sentimento era comum: deslocamento e exclusão. Estes membros que faziam parte do telejornal sabiam como se sentiam alguns alunos e em nome disso, sentiam-se à vontade para definir onde eles deveriam estudar: em espaços separados em que houvesse agrupamento de acordo com a diferença.

Na Pedagogia da Diferença não há como agrupar alunos em uma escola de acordo com a sua diferença por que ela é absolutamente provisória. Ao agrupá-los, a diferença já não será a mesma e se aos nossos olhos ela se mantiver, teremos a certeza de termos sido envolvidos pelas ciladas da inclusão e pelo excesso de informação e de opinião. Teremos deixado de ser inclusivos por considerar o caráter estático da diferença.

Em uma escola verdadeiramente inclusiva a diferença não pode ser classificável em mais grave ou menos grave, em mais importante ou menos importante. A diferença é simplesmente o que nos constitui, portanto, deve ser o traço que marca os contornos do plano de imanência povoado por professores de AEE e seus alunos.

Quando professores e pesquisadores defendem escolas organizadas de acordo com deficiências, etnias ou condições socioeconômicas específicas estão revelando a sua concepção superficial, equivocada e defasada do que vem a ser uma escola da diferença. É assim que o discurso frágil de que todos *somos diferentes* deixa transparecer uma lacuna a ser preenchida e para a qual muitos professores e pesquisadores ainda não direcionaram seus olhares e esforços: como construir, defender e trabalhar por uma Pedagogia da Diferença. Afirmar e reconhecer que todos *somos diferentes* é pouco para quem deseja ser inclusivo.

Eu poderia narrar muitas experiências que vivi e que me fazem acreditar enfaticamente em tudo isto que acabei de escrever. Compartilharei mais uma delas, pois acredito que poderá nos fazer avançar neste estudo.

Durante uma apresentação que celebrava o término das atividades realizadas em uma instituição de Educação Especial, a mãe de uma criança procurou pela Coordenadora do Programa de Educação Inclusiva de uma rede municipal de educação que ali estava por ter sido convidada para apreciar o evento. Durante a conversa, a mãe revelou não saber que seu filho de 7 anos de idade poderia frequentar regularmente uma escola comum. Inexperiente e com um olhar ingênuo, ela surpreendeu-se ao ser informada sobre o direito de matricular o seu filho, a fim de que ele estudasse na escola mais próxima de sua casa.

Dias após este Acontecimento, a coordenadora que havia conversado com aquela mãe foi informada por uma das escolas da rede municipal de que havia feito a matrícula de um aluno que estudava em uma instituição de Educação Especial e que agora frequentaria o primeiro ano do ensino fundamental. Ele tem surdez, informou a diretora, portanto, gostaria a coordenadora do Programa de Educação Inclusiva, viesse à escola acompanhada pela assessora técnica e pedagógica responsável por esta área na rede, para que conhecêssemos a mãe, a criança e verificássemos quais são algumas das suas necessidades antes que o ano letivo de 2013 se iniciasse.

No dia e hora marcados fui à escola com a coordenadora do Programa de Educação Inclusiva. O menino era encantador. Sua mãe também. Quantas frases me impactaram,

encantaram e emocionaram. Após conversarmos, interagirmos e deixarmos que a diferença desenhasse o plano de imanência no qual trabalharíamos com aquele aluno, a diretora perguntou à criança se ela estava feliz por estudar naquela escola no primeiro ano do ensino fundamental. A resposta veio rápida. Olhos arregalados e testa franzida. O menino com voz forte nos disse: “Eu não posso estudar aqui, eu sou especial”.

A diretora sensível e autêntica disse: “Você pode sim! Esta escola foi feita também para você! Eu já fiz a sua ficha (matrícula), coleei a sua foto e você é muito bem vindo aqui!” Ele perguntou: “Eu posso trazer a minha mochila do ⁵Ben 10 aqui?” A diretora disse: “Claro! Você terá material escolar como todas as outras crianças e completou dizendo: Você é muito lindo! Ele disse: Você também, para a diretora”. Aquela criança, naquele momento, teve o seu direito à escolarização em escolas comuns garantido. Há muitas outras, porém, que precisam de nós para que compoñham suas turmas regulares de maneira digna e justa. Não será pelo excesso de informação e de opinião que professores e profissionais da educação farão a sua parte para que a inclusão se faça uma realidade, mas sim, pelo reconhecimento e pela valorização da Diferença humana.

Ainda com Larrosa (idem) destaco o terceiro elemento que cancela as possibilidades de experimentar a vida. A falta de tempo. Para ele, tudo se passa demasiadamente depressa. Cada vez mais depressa se reduzindo a um estímulo fugaz e instantâneo que é substituído imediatamente por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. Os fatos se dão na forma de choque, de estímulo, de sensação pura. Na forma de vivências instantâneas, pontuais e desconexas.

A velocidade em que se dão os fatos cotidianos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa. Impedem também o registro em nossa memória, isto porque cada fato é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar nenhuma marca, nenhuma *rasura*.

⁵ Ben 10 é um desenho animado apreciado por muitas crianças brasileiras.

O sujeito moderno não está apenas informado e pronto para opinar, ele é também um consumidor voraz e incansável de notícias, de novidades, eternamente insatisfeito. Ele quer estar permanentemente excitado e se faz incapaz de silêncio. A agitação também faz com que nada *nos* passe.

Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo lhe atravessa, lhe excita, lhe agita, lhe choca, mas nada lhe passa. Por isso a velocidade é o que acarreta a falta de silêncio e de memória constituindo-se uma inimiga mortal da experiência.

De acordo com Larrosa (ibidem), um quarto elemento e último que impede a experiência de ser vivida é o excesso de trabalho. A experiência não deve se confundir com o trabalho. Um sujeito moderno, logo, aquele bem informado e com opiniões formuladas, é um ser que trabalha. A ação o move e toda ela passa a ser um pretexto para a manutenção de uma constante atividade. Independentemente desse desejo de manter-se ativo constantemente ser motivado por uma boa ou má vontade, o sujeito moderno está atravessado por um desejo incontrolável de trabalhar intensamente.

A experiência, a possibilidade de que algo *nos* passe, *nos* aconteça, requer um gesto de interrupção quase impossível de ser experimentado nos dias de hoje. Requer um se por a pensar, um olhar, um escutar, sentir, apreciar os detalhes dos fatos, suspender a opinião, o juízo, o automatismo, recusar o excesso de informação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, aprender a lentitude, escutar o outro, cultivar a arte do encontro, calar, ter paciência, dar-se tempo e espaço.

Dicionário

A falta de jeito de quem tomava o dicionário pela primeira vez nas mãos aos 29 anos impressionava. A inexperiência relacionada aos recursos do mundo letrado confundia-se com uma incapacidade intelectual. Nem sempre eu consegui, no AEE, dar visibilidade às competências daquele jovem surdo. Era ele que o fazia, por meio de suas perguntas, dúvidas, contribuições... Eu me emocionava com a oportunidade de acompanhar tão de perto alguém criando inúmeras possibilidades educativas até então negadas. Eliane: Por que tem essas letras? Perguntava Francisco, apontando para o dicionário. Ele sinalizava e oralizava em um processo dinâmico e produtivo. Eu notava que Francisco elegia a língua para se comunicar de acordo com o desafio com o qual se deparava. Naquele momento, quanto mais difícil era aprender os conteúdos do curso de Pedagogia, mais fácil era traduzi-los na LIBRAS. Se ele perguntava oralizando, eu respondia oralizando. Quando perguntava sinalizando, eu respondia sinalizando. Curioso pensar que só agora, ao escrever esta mônada, consigo ter clareza disto. O importante é que eu trazia comigo o deleite pela leitura na Língua Portuguesa e a admiração e o respeito pela LIBRAS. Ambas estavam ao nosso dispor. Poderíamos utilizá-las quando quiséssemos. Respondi: Esta é uma maneira de organizar as letras da Língua Portuguesa. Para isto damos o nome de ordem alfabética. Eu disse sinalizando: “Se você quiser procurar a palavra computador, que letra vai buscar no dicionário?” “C”, ele sinalizou. Ok sinalizei. Assim

você não precisa folhear o dicionário todo para encontrar uma palavra... Têm muitas com “C”! Indagou Francisco sinalizando. Eu disse oralizando: Pois é... Você conhece a ordem alfabética? Mais ou menos, revelou ele sem acanhos. Utilize o próprio dicionário para aprender a ordem. Ela está aqui, mostrando-a nas folhas do dicionário. Procure a palavra “comer”, lembre-se de que há muitas com “C”. O que podemos fazer para encontrá-la? Não sei, respondeu Francisco. Veja qual é a letra que vem depois do “C” e retome a ordem alfabética, pois ela também pode ser aplicada nas letras seguintes e não apenas na primeira. Este foi o AEE daquela noite. Dicionário para lá, dicionário para cá. Palavras e mais palavras, agora com a facilidade de uma estratégia, a ordem alfabética, que possibilitava a Francisco agir de maneira mais eficiente e criativa durante as experiências de leitura na Língua Portuguesa. Eu não fiquei ao seu lado a noite toda. Apenas disse: “Eu estou aqui, me chame quando quiser”.

A gente lê porque sim, por ler. Embora leiamos para isto ou para aquilo outro, embora vivamos inventando motivos, utilidades ou obrigações, ler é sem por quê. Algum dia se começou e depois se continua. Com a vida.

Viver é sem por quê. Fazemos isto ou aquilo para preencher a vida, para dar um motivo à vida. Mas sabemos, talvez sem sabê-lo, que a vida não é senão esse sentir-se vivo que às vezes nos comove até às lágrimas.

Viver é sentir-se vivendo, gozosa e dolorosamente vivendo. As ocupações da vida, até as mais necessárias ou mais belas, se tornam costume. Mas o sentimento de viver se dá sempre sem buscá-lo e como uma surpresa.

Então é como se tocássemos a vida da vida. O que poderia ser como que o centro vivo, sua entranha viva, seu latejar. Ou talvez seu exterior, ou outra da vida, aquilo que não se deixa viver, que não se pode viver, mas ao qual a vida algumas vezes aponta, ou assinala, como o seu fora impossível.

Um instante calado e gozoso. Pleno e vazio ao mesmo tempo. Plenitude e inocência.

Livro “Estudar/Estudiar” de Jorge Larrosa (2003a, p. 79)

Estratégia, Metodologia e Recurso Especializado como Possibilidade

O livro “O mestre ignorante de Jacques Rancière” apresenta narrativas de situações de ensino em que um professor francês, Joseph Jacotot que viveu no século XIX, leciona literatura para alunos holandeses que ignoram o francês, assim como ele ignora o holandês. Para ensinar seus alunos Jacotot recorreu a um método diferente do tradicional que consistia na criação de um cenário de ensino em que seus alunos tivessem a oportunidade de se emanciparem intelectualmente. Para isso, indicou a leitura do livro chamado *Telêmaco*. A edição deste livro era bilíngue, logo, era escrita em francês e em holandês. A partir do *Telêmaco* Jacotot orientou seus alunos no aprendizado da língua francesa. Mais adiante, ao pedir que eles escrevessem em francês entrou em contato com uma escrita adequada. Foi então que se pôs a pensar: Seria então desnecessária a explicação do professor? Jacotot passou a questionar aquilo que todos os professores conscienciosos acreditavam: que a tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência. Como eles, sabia que não se tratava de “encher” os alunos de

conhecimentos, mas, também, que era preciso evitar esses caminhos do acaso, onde se perdem os espíritos ainda incapazes de distinguir o essencial do acessório e o princípio da consequência. Para ensinar, é preciso criar um plano de imanência (Deleuze, 2010).

Em suma, o ato essencial do mestre era explicar, destacar os elementos simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato, que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes. Ensinar era, em um mesmo movimento, transmitir conhecimentos e formar os espíritos, levando-os, segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo.

Assim raciocinavam todos os professores conscienciosos. Assim havia raciocinado e agido Jacotot em trinta anos de ofício. Porém, “eis que um grão de areia vinha, fortuitamente, se introduzir na engrenagem” (RANCIÈRE, 2005, P. 36). Ele não havia dado a seus alunos nenhuma explicação sobre os primeiros elementos da língua em estudo. Ele não lhes havia explicado a ortografia e as conjugações.

Sozinhos, os alunos haviam buscado as palavras francesas correspondentes àquelas que conheciam em sua primeira língua, e as razões de suas desinências. Sozinhos, eles haviam aprendido combiná-las para fazer por sua vez, frases francesas. Frases cuja ortografia e gramática tornavam-se cada vez mais exatas na medida em que avançavam na leitura do livro por ele, Jacotot, entregue aos alunos. Eram frases de escritores e não de iniciantes. Seriam, pois supérfluas as explicações do mestre? Ou, se não o eram, para que e para quem teriam então utilidade? Associemos estas considerações ao trabalho no AEE com alunos surdos.

Como a eles ensinar a ler na Língua Portuguesa? Nesta experiência relatada em que a ordem alfabética foi ensinada a Francisco, não me deixei aprisionar pelas filosofias educacionais a serem trabalhadas com pessoas surdas. Alimentei-me do que cada uma delas poderia colaborar para que as melhores oportunidades possíveis fossem oferecidas àquele jovem surdo. Transitei entre as filosofias e não me perdi porque contava com um plano de imanência que disponibilizava os contornos, a fim de que eu não permanecesse no caos.

Elegi aquilo que mais gostava e sabia fazer melhor para compartilhar com Francisco no AEE. Não fragmentei o ensino da LIBRAS e da leitura na Língua Portuguesa. Expus por inteiro esse ensino. Textos, sinalizações, músicas, poesias, vídeos. Disse a Francisco que acreditava na sua capacidade e que a leitura na Língua Portuguesa era algo bem mais fácil de ser construído do que tudo aquilo que ele estava vivendo na universidade e que, por isso, não havia o que temer.

Minha tarefa enquanto professora do AEE era muito mais de alimentar a vontade de aprender que existia no interior de Francisco, do que preocupar-me com o que ele estava aprendendo. Mas, para isso era necessário o exercício constante de educar as minhas sensibilidades (Benjamin, 2011). Educar um corpo que fosse cada vez mais capaz de perceber e conviver com os estranhamentos da diferença humana.

Além disso, foi preciso dispor de estratégias, metodologias e de recursos sempre que uma nova demanda fosse revelada. O enigma da diferença era desvendado em todos os encontros no AEE com Francisco. Cada revelação era um Acontecimento.

O que fazer a cada movimento de revelação e de proliferação da diferença durante o Acontecimento vivido no AEE? Disponibilizar o que de melhor tivermos. Livros, cadernos, pinturas, músicas, passeios pela universidade e fora dela, apreciação de vídeos... Um professor de AEE deve ser um leitor assíduo. Poemas, contos, fábulas, textos informativos, jornais, revistas... Deve ser também uma pessoa conhecedora de diferentes estilos musicais e aberta àquilo que ainda não conhece.

Francisco compreendeu os dias da semana e os meses do ano fazendo visitas diárias à biblioteca da universidade, nas quais lia o jornal do município. Ele sempre me contava no AEE notícias que eu desconhecia, pois ainda não tinha lido o jornal. No AEE, o jornal, o horário das aulas na graduação e outros recursos e estratégias aparentemente simples, podem potencializar o aprendizado da leitura na Língua Portuguesa. Estes recursos serão especializados enquanto forem apresentados e estudados no AEE, mas passarão a ter uma função comum na escola, na vida do aluno surdo quando forem incorporados à rotina de cada aluno atendido, conforme o sentido por ele construído.

A inclusão se faz por meio de procedimentos simples. É preciso apenas que cada professor do AEE e também do ensino regular esteja atento às revelações de seus alunos pela sua diferença.

De volta ao texto: O Computador

Francisco havia compreendido que para ler na Língua Portuguesa era preciso atribuir sentido ao texto lido e não apenas descobrir o código da língua. Àquele mesmo texto apresentado em nosso primeiro encontro no AEE fez com que ele traçasse os caminhos pelos quais percorreria ao se formar no curso de Pedagogia. Por si só, Francisco estudou outros textos do curso indicados pelos professores das diferentes disciplinas, da mesma forma como fez com o primeiro. Perguntei-lhe oralizando: Você tem computador? Não. Você sabe mexer em um computador? Novo não. Então venha, vou desligar o meu, e ensiná-lo a manuseá-lo. Aperte este botão aqui e ele será iniciado. A vontade de teclar, operar com aquele novo recurso, quase que não cabia em Francisco. Disse a ele: Este é lento. Tem muitas coisas guardadas... Ele me perguntou: Você trabalha direto aqui e não cansa? Sim, me canso. Mas, aprecio muito estar aqui. Desenvolver projetos, pesquisas, oficinas, o AEE... A universidade fazia uso de uma plataforma chamada "Sala Virtual". Lá alunos e professores poderiam comunicar-se, compartilhar materiais, slides, textos, cronogramas dos encontros das aulas, enviar mensagens. Era preciso que ele aprendesse a navegar nesta Sala Virtual, pois os materiais para estudo lá estariam disponíveis. A sua intimidade com o computador era quase nula. Word, Power point, internet, elementos todos desconhecidos. Eu os apresentei na medida em que as demandas foram surgindo. Login e senha - começamos por aí. O que é senha, ele perguntou? Senha lembra

segredo. Você conta seus segredos para muitas pessoas? Não, só para minha irmã que é minha amiga. A senha é igual. Ela vai permitir que você entre na “Sala Virtual”, leia mensagens, acesse os arquivos enviados por seus professores, mas não deve ser revelada a pessoas que você não confia, certo? Ok. Naquela noite materiais foram impressos, mensagens foram lidas... Decidi ficar mais próxima, pois havia disponibilizado o meu computador de trabalho e temia que algo importante fosse excluído. Eu disse isso a ele!

Às vezes o estudante perde o sono por uma palavra. Às vezes sente a felicidade de uma palavra justa, precisa, ao redor da qual tudo se ilumina. Às vezes não encontra palavras. Às vezes as palavras lhe mentem, lhe atraíam, o levam por caminhos equivocados. Às vezes elas o acompanham como uma música, elas o guiam, elas o consolam. Ao estudante doem-lhe as palavras maltratadas, diminuídas, debilitadas, pervertidas, manipuladas.

O estudante tem que se encher de palavras. E enchê-las, a elas, dele. De sua memória, de sua sensibilidade. Também de suas obscuridades, de seus abismos.

Quase tudo o que sabe, ele o aprendeu das palavras. Quase tudo o que é, ele o é por elas.

No estudo, escrever e ler é explorar tudo o que se pode fazer com as palavras e tudo o que as palavras podem fazer com o estudante.

No estudo, tudo é questão de palavras. E de silêncios.

Sobretudo de silêncios.

Livro “Estudar/Estudiar” de Jorge Larrosa (2003a, p. 89)

O AEE e o Outro

O AEE é assim para mim. Um serviço de Educação Especial que busca ensinar o que o aluno precisa aprender, sabendo que nem sempre o que ele precisa aprender é o que eu, enquanto professora, desejo ensinar. Como saber o que ele precisa aprender? Ouvindo-o. Estando atenta aos seus movimentos, tomando da especialidade aquilo que ela realmente pode disponibilizar ao aluno e contribuir para que sua vida seja ainda mais digna e envolta de oportunidades das mais diferentes. É preciso ser capaz de ver o outro, a outriedade. E agora? Estamos diante do outro sem pensar que somos *o outro do outro!*

Fina Birulés (1996) me inquietou certa vez com um de seus questionamentos: De quem somos contemporâneos? Como combinar a consciência de estarmos perdidos, em um mundo caracterizado pela liquidez, rapidez e fluidez, com a necessidade de representação? Como e o que conservar e inovar?

A contemporaneidade propicia o estreitamento dos laços, o encurtamento das distâncias. O conhecimento produzido, os avanços tecnológicos promovem, entre outras coisas, o esvaziamento das relações, que se fazem cada vez mais empobrecidas, individualizadas e de certo modo passam a ser consideradas irrelevantes.

Que caminho trilhar? O velho defendido e justificado pelas verdades incontestáveis? Ou o novo, incerto, perturbador, em constante transformação, caminho sugerido pela inconstância da diferença humana?

Birulés (1996) indica que para construirmos um novo pensar não basta substituir o velho pensamento que defende a ideia de um outro/sujeito único e universal, mas sim em desenvolver um diálogo em que não se exclua, nem tão pouco se obscureça nenhuma diferença humana.

A autora afirma ainda que se faz necessário aprender a viver com a contingência de ambiguidades irreduzíveis, ao invés de ignorá-las ou criar situações que nos levem à camuflagem da diferença.

No AEE realizado com alunos surdos e tantos outros, é preciso conviver com a diferença. Ceder lugar para que ela possa emergir, fazer-se e refazer-se, entendendo o outro como enigmático, sem sujeitá-lo ao embrutecimento de nossas concepções e ações rígidas, ríspidas, perversas, cruéis e niveladoras.

O pensar “sin barandilla” de Fina Birulés sugere deixar-se levar pela diferença, desconstruir pela diferença, entender que é por meio dela que nos diferenciamos e nos afirmamos como outro - exclusivo - único.

Na medida em que passarmos a sustentar nossas concepções e práticas do AEE na diferença, nos distanciaremos, cada vez mais, do desejo de saber quanto e de que forma o outro está aprendendo, não nos atribuindo mais o dever de controlar a sua aprendizagem. Ensinares o que não sabemos por meio de lições remetidas cuidadosamente a partir do que há de mais precioso em nós. Não haverá espaço para discriminações, exclusões, já que nosso ser estará voltado para questões muito mais profundas e relevantes, como por exemplo, sermos autores do nosso pensamento e desejar que o outro também seja, mesmo que isso implique em estranhamento.

Certa vez Horácio, amigo de Hamlet, em um diálogo o questionou: Mas isso não lhe parece estranho? Hamlet respondeu: E por ser estranho, deve ser acolhido (SHAKESPEARE, 2011, P. 47)! A diferença deve ser acolhida no AEE realizado com alunos surdos.

Seria de fato possível nos entregarmos aos caminhos cambiantes da diferença e da compreensão do outro como um ser enigmático? O que faremos com a afirmativa de Fina Birulés, quando diz ser impossível ter um ponto de vista imparcial, isto porque qualquer conceitualização levará a impressões e a um fluxo de uma ordem que unifica e que compara.

Para sermos orientados pela diferença humana no AEE deveríamos abrir mão do desejo de conceitualizar? É possível conceitualizar sem impormos identidades, sem determos a diferença?

Algumas das leituras sugeridas pela professora Maria Teresa Eglér Mantoan, minha orientadora, e também pelos colegas do grupo LEPED me emocionaram, inquietaram e me colocaram em contato com elementos fundamentais para que eu pensasse sobre o direito de ser diferente na escola e também no AEE realizado com alunos surdos.

A perplexidade diante do mundo confuso em que vivemos parece-nos conduzir à construção de meios que contribuem para a organização, controle, disciplina e compreensão do outro e de nós mesmos, a partir de categorias. Vemo-nos então prejudicados pelas nossas próprias armadilhas, caímos nas nossas próprias ciladas.

Nosso desejo de organizar o desorganizado nos perturba e nos coloca diante do comando do desgovernado. A escola esqueceu-se (se é que ela soube em algum momento) de que sua principal contribuição para os seres humanos é, sem qualquer ingenuidade, ajudá-los a conviver na harmonia e na amizade.

Diante da incapacidade em viver com o aluno singular, enigmático e em transformação, professores ocupam-se com as políticas de identificação e de governo da diferença. Desprezam o simples, a pergunta simples, o para quê? E envolvem-se na busca incessante pela compreensão do outro incompreensível, sem saber se é incompreensível pela sua simplicidade ou se é simples pela sua incompreensibilidade. Presa às suas verdades, a escola não consegue acolher o outro absoluto, desconhecido, anônimo.

A diversidade sugere categorização e a diferença singularidade. O que fazemos então com o nosso desejo de classificar e compreender as pessoas e os fatos? O que se pretende

com os diagnósticos educacionais e terapêuticos? Definir as pessoas? O outro não é o que definimos. O outro é. Ele está pronto.

A escola vive hoje um dilema. Ao mesmo tempo em que proclama a diferença humana, funciona silenciando distinções e conflitos.

No AEE realizado com Franciso eu não precisei defini-lo para ensiná-lo. Com ele convivi e disponibilizei o que era possível de acordo com os seus interesses e necessidades.

Quando eu me deparei com situações em que não dispunha de algo à altura de sua solicitação, pesquisei, perguntei, criei para que no próximo encontro ele tivesse a oportunidade de se encontrar com algo que lhe aproximaria mais e mais da leitura na Língua Portuguesa e da sua própria diferença.

O Acontecimento impedido de se dar pela falta de uma estratégia, de uma metodologia ou de um recurso também modifica os contornos do plano de imanência. No AEE, não é possível prever o Acontecimento, mas as revelações pelos movimentos da diferença humana podem nos alertar sobre quando o mesmo será impedido de se fazer.

A falta de um recurso ou a insuficiência de um procedimento vivido em um encontro de AEE não pode se repetir no próximo encontro, pois a diferença não espera para se proliferar, assim como o Acontecimento não tolera a demora por uma providência já sinalizada pelo elemento que o impediu de se fazer.

Desse modo, professores de AEE devem manter-se atentos aos movimentos da diferença, e também aos elementos que impediram o Acontecimento de ser vivido e de ganhar visibilidade, a fim de evitá-los.

Sabe aqueles conhecimentos prévios determinados pela escola, sobre os quais anteriormente aqui dialogamos? Pois é, continuaremos a falar sobre o assunto.

Pinóquio

As disciplinas que tratavam dos fundamentos da alfabetização e do letramento exigiam conteúdos já estudados, anteriormente, pelos alunos de Pedagogia. Você conhece a história da “Chapeuzinho Vermelho”? Não, respondeu Francisco. “Pinóquio”? Também não. Então vou lhes contar. Eu dispunha de CDs onde contos, fábulas eram sinalizados na LIBRAS e acompanhados de uma narrativa escrita em Língua Portuguesa. Eu os disponibilizei a Francisco. Ele encantou-se com o recurso. Permaneceu a noite do AEE diante do computador estudando, decifrando àquela história e a ela atribuindo sentido. Era a experiência da leitura na LIBRAS. No dia seguinte, no Laboratório de Pedagogia, ele me perguntou: O que você acha de eu ensinar esta história em LIBRAS para meus colegas de turma? Acho ótimo! respondi. Quando você se sentir seguro para sinalizá-la agendaremos um dia, divulgaremos e realizaremos a atividade, certo? Combinado!

Congresso Internacional do Medo

Provisoriamente não cantaremos o amor,
que se refugiou mais abaixo dos subterrâneos.
Cantaremos o medo, que esteriliza os abraços,
não cantaremos o ódio porque esse não existe,
o medo grande dos sertões, dos mares, dos desertos,
o medo dos soldados, o medo das mães, o medo das igrejas,
cantaremos o medo dos ditadores, o medo dos democratas, cantaremos o medo da morte e
o medo de depois da morte,
depois morreremos de medo
e sobre os nossos túmulos nascerão flores amarelas e medrosas.

Livro “Sentimento do Mundo” de Carlos Drummond de Andrade (2012, p.29)

A Experiência da Leitura no AEE

Assumir a experiência da leitura como formação, no AEE, implica em se veicular um sentido para a experiência de ler como algo que penetra o leitor.

Quando eu disponibilizei a Francisco as histórias da Chapeuzinho Vermelho, Pinóquio etc, lancei mão de um recurso que potencializou o seu pensamento criativo (Deleuze e Guatarri, 2010) e que oportunizou a criação de sentido à sua experiência de leitura. Sinto, pois, que existe a necessidade de ampliarmos nossa concepção sobre o que são recursos e quais são as atribuições de um professor de AEE quando trabalha com alunos surdos. Para elegermos e oferecermos aos nossos alunos esses recursos é preciso que os conheçamos, que compreendamos a pesquisa pedagógica como atividade inerente à docência.

AEE para o ensino da LIBRAS, em LIBRAS e para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita - não há como ensinar estes conteúdos sem que o cenário educacional permita a articulação dos mesmos com estratégias, metodologias e recursos especializados. É preciso compreender com Larrosa (1996) que a atividade de leitura é às vezes experiência e às vezes, não.

Se o professor de AEE se limitar a mostrar o código escrito estará convertendo o texto em uma coisa que tem de ser analisada e não em uma voz que deve ser escutada. Se o professor pretende antecipar o sentido essencial do texto está também impedindo de uma forma autoritária e dogmática a possibilidade de escuta. E para isso é indiferente que o revele aos alunos ou que pretenda conduzi-los para que estes o descubram por si mesmos. O que tem predominado no ato de ensinar é a lógica da transmissão ou da aquisição de conhecimentos. É preciso romper com essas lógicas, se queremos ensinar segundo uma Pedagogia da Diferença e viver o Acontecimento no AEE, na escola, na vida.

A aprendizagem por descobrimento significa que o que o aluno deve descobrir é o que o professor já sabe e está previsto e, na maioria das ocasiões, o que o professor tem escondido são as ferramentas para que os alunos o encontrem.

Um professor de AEE não pode esconder as ferramentas especializadas das quais dispõe de seus alunos, ao contrário, deve criá-las, adquiri-las na busca por oportunidades que lhes façam experimentar a leitura como um modo de formação e de viver o Acontecimento.

Para Larrosa (1996), tomar a leitura como uma experiência de formação humana levamos a questionar que percursos são estes pelos quais transitamos e que se esbarram no consciente, no inconsciente e também nas estruturas que compõem a inteligência humana.

Assumir o conceito mutante de diferença humana, como fundamento para discorrer sobre os movimentos pelos quais construímos a nossa inteligência e a nossa linguagem, elimina a perspectiva do atraso no desenvolvimento cognitivo e linguístico.

Souza (2007) afirma, pautada nos estudos de Piaget, que as produções linguísticas da criança espelham a lógica de seu funcionamento cognitivo em determinado estágio, sendo submetida à sua estrutura reguladora. O papel do outro, dos pais ou crianças mais velhas, é também considerado. Entretanto, é entendido como fonte de desequilíbrio lógico, condição necessária para os processos de adaptação e equilibração sejam postos em marcha.

Nosso tema aqui é a construção da leitura em Língua Portuguesa por pessoas surdas. É fato que estas, mesmo que não tenham perdas auditivas profundas, relacionam-se com as

possibilidades sonoras, dentre elas os fonemas (sons da fala), de maneira singular. Em alguns casos, elas simplesmente não têm contato com estes elementos linguísticos.

Percebo que algumas pessoas com as quais ⁶convivo e que têm perdas auditivas atêm-se ao mecanicismo da verbalização, ou seja, aos movimentos dos lábios e do rosto que se dão quando falamos na Língua Portuguesa. Tal fato colabora para as pessoas surdas compreendam de forma equivocada, que aquele que fala na Língua Portuguesa apenas movimenta os lábios e o rosto. Há crianças surdas que mergulham nesta tentativa eminentemente visual e não sonora, passando a movimentar sistematicamente os lábios, almejando falar. Não raras são as situações em que elas não são orientadas sobre este fato e permanecem boa parte de sua infância, adolescência e até vida adulta com esta percepção errônea do que é falar na Língua Portuguesa.

Como dialogar sobre este aspecto, que para além de linguístico envolve questões sociais, quando não se tem uma língua que possibilite a comunicação?

As experiências sonoras de uma língua oral-auditiva como a Língua Portuguesa são fundamentais para a construção de conhecimentos nesta língua. Já no ventre materno o bebê tem acesso a informações sonoras. Ao nascer, diferentes tonalidades e intensidades aliadas a expressões das mães, de amigos e familiares envolvem a rotina deste recém-nascido que passa a sorrir, chorar manifestando elementos considerados pré-linguísticos para relacionar-se.

Brinquedos que emitem sons, campainhas, telefones, liquidificadores, batedeiras, máquinas de lavar roupas, chuveiros, torneiras, buzinas, latidos, farfalhares, vozes femininas, masculinhas, infantis, de adultos, idosos... Quantas são as experiências auditivas! São elas que exercitarão nossos ouvidos e nosso cérebro na compreensão de mensagens sonoras das mães, de amigos e familiares, mais tarde, os fonemas. Pensemos na especificidade de um fonema. O que difere um /s/ de um /z/? Certamente não é a percepção visual, mas a sonora. Mínimos traços

⁶ Atuo também como assessora técnica e pedagógica de uma rede municipal de ensino de uma cidade do interior de São Paulo há sete (7) anos. É pelo trânsito nas unidades escolares para a realização dos acompanhamentos de alunos que têm surdez e outras questões relacionadas ao desenvolvimento da linguagem e à aquisição de línguas, que o convívio com a diferença se dá no campo educacional. Sou uma fonoaudióloga educacional.

distintivos acessados pelas nossas orelhas e interpretados por um sistema capaz de decifrar som a som.

Os sentidos destes sons associados à dinâmica da vida é o que mais afeta o desenvolvimento de uma criança com perda auditiva. Quais seriam então as fontes de desequilíbrio lógico para elas? A narrativa destes percursos por meio de outro sistema linguístico que disponibilize a esta criança elementos para que construa sentidos sem que a eles fique alheia: a língua de sinais. Por isso a atenção a crianças muito pequenas deve ser zelada pelos profissionais que com ela trabalham, sejam eles professores, terapeutas ou médicos.

Neste trabalho, não defendo que uma criança surda não dispõe de recursos para desenvolver suas aprendizagens linguísticas. Ao contrário, defendo que professores de AEE, fonoaudiólogos e médicos precisam reconhecer a insuficiência de ferramentas apropriadas às potencialidades de cada criança surda, a fim de que ela tenha a oportunidade de traçar o seu desenvolvimento com ritmo e intensidade próprios.

Souza (2007) cita Piaget, para quem a aquisição da linguagem é entendida como efeito de um processo no qual a língua é tomada como objeto de conhecimento pela criança. Há nessa perspectiva, uma prevalência da cognição em relação à linguagem. Assim sendo, sua natureza instrumental em relação ao pensamento é logicamente derivada.

Diria-se então que a experiência na linguagem mobiliza o desenvolvimento das estruturas cognitivas, que operantes, fazem com que a criança aproprie-se da linguagem e adquira uma língua. É inegável, porém, que esta (criança) deve ter tido a oportunidade de se deixar tocar pelos diferentes dispositivos que provocarão o desequilíbrio e a criação no desenvolvimento cognitivo e linguístico. Refiro-me aqui às crianças, pois os estudos piagetianos nos quais me apoio a elas se reportam. Porém, cabe dizer que estes percursos devem ser traçados também por adultos quando estes não tiveram a oportunidade de fazê-los em outros momentos de sua vida.

Quando nascemos, fazemos parte de um universo onde a linguagem já existe. Um mundo marcado por signos, falas, sinais, gestos e significantes das mais distintas naturezas.

Temos lugares enunciativos já distribuídos, regras e modos já dados de funcionamento discursivo.

Cabe-nos assumir um lugar na cena discursiva reservada para nós e recriá-la. Não me refiro aqui à linguagem como uma maquinaria discursiva que assujeita o falante/sinalizador a uma posição já determinada. Assumo, porém, a ideia de que há uma captura do sujeito pela e na linguagem, possível por um jogo de presença e ausência a partir de uma falta jamais preenchida.

Tem-se assim, uma relação em que significantes e significados não possuem interação biunívoca e estável entre si. O que se tem é um deslocamento de significantes. Uma palavra apenas remete a outra palavra que tem como função se colocar como possibilidade de representar um objeto, embora a palavra não o represente imagetivamente.

O Convite

O AEE realizado com Francisco era uma das atividades do Núcleo de Apoio ao Estudante com Deficiência e/ou Mobilidade Reduzida - NAED, idealizado, criado, realizado e coordenado por mim na universidade na qual ele estudava/trabalhava e eu trabalhava. As demandas eram muitas, pois tínhamos outros alunos com deficiência que solicitavam apoio ao NAED. Além dos alunos, seus professores agendavam reuniões e juntos construíamos estratégias, metodologias e recursos especializados que colaboravam com o processo de formação de todos os alunos das turmas nas quais eram professores. Decidi convidar Francisco para que deixasse o setor da limpeza na universidade e passasse a atuar como instrutor surdo no NAED. Ele aceitou prontamente. Iniciou-se um longo processo de negociações junto à direção acadêmica e ao setor de Recursos Humanos, a fim de que a sua função na universidade fosse alterada. Francisco iniciou suas atividades no NAED produzindo materiais adequados a um aluno cego que cursava Direito. Promover o encontro entre estes alunos foi uma experiência indescritível, pois as estratégias por eles criadas, a fim de que se comunicassem, eram as mais variadas e inovadoras. Aquele jovem surdo que antes não sabia ligar o computador, agora, adequava textos e outros materiais didáticos para um aluno cego. Estes são os ciclos indetermináveis de proliferação da diferença humana e do Acontecimento.

Poema da necessidade

É preciso casar João,
é preciso suportar Antônio,
é preciso odiar Melquíades,
é preciso substituir nós todos.

É preciso salvar o país,
é preciso crer em Deus,
é preciso pagar as dívidas,
é preciso comprar um rádio,
é preciso esquecer a fulana.

É preciso estudar Volapuque,
é preciso estar sempre bêbado,
é preciso ler Baudelaire,
é preciso colher as flores
de que rezam velhos autores.

É preciso viver com os homens,
é preciso não assassiná-los,
é preciso ter mãos pálidas
e anunciar O FIM DO MUNDO.

Livro “Sentimento do Mundo” de Carlos Drummond de Andrade (2012, p. 15)

Criando a Diferença

Vivendo o Acontecimento

Um surdo adequando recursos didático-pedagógicos a um aluno cego? Como? Estas perguntas foram feitas por muitos com os quais tive de dialogar a fim de que Francisco passasse a atuar como instrutor surdo no NAED.

A associação do ser surdo, logo, ser dependente e incapaz, se fez presente em muitos discursos e não foi fácil deslocá-los para o movimento de mutação da diferença humana, e para as inúmeras possibilidades que povoam o ser de pessoas com deficiência. Por que com

elas seria diferente? São muitas as respostas para esta questão. Uma delas se refere à força e ao poder da representação das pessoas em identidades fixas.

Quando Deleuze (1988) constrói a crítica da representação afirma que enquanto a diferença às exigências da identificação for submetida, não poderá ser pensada em si mesma. Ao apontar um novo questionamento, este filósofo nos instiga a perguntar sobre o porquê destas exigências se manterem. Para que serve tornar infinita a representação pela identificação?

Para Deleuze (idem) a diferença em si mesma parece excluir toda relação do diferente com o diferente, relação esta que a tornaria pensável. Seria então a diferença impensável? Se tomarmos como sustento a representação pela identidade, sim. Mas, se a compreendermos enquanto produção social e cultural que se desloca a partir dos encontros que cada pessoa tem a oportunidade de realizar, a fim de promover outra/nova diferença driblando a cilada de comparar o diferente com o diferente, caminhos se abrem para um amplo campo de investigação.

Assumir este percurso intelectual e acadêmico sustentado pelo movimento de proliferação da diferença que resulta em Acontecimentos, requer cuidado, zelo e empenho para que alcancemos uma compreensão mais elaborada das possíveis implicações da defesa ou não das identidades pelas quais transitamos, e que nos distanciam daquilo que de fato importa: os processos de multiplicação da diferença humana.

Bauman (2005) nos diz que as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta. É preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas.

As identidades só nos são reveladas como algo a ser inventado e não descoberto. Como alvo de um esforço. Como uma coisa que ainda precisa ser construída a partir do zero ou ser escolhida entre alternativas.

É verdade que a fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade não podem mais ser ocultadas. O segredo foi revelado, mas esse é um fato novo, muito recente com o qual se importa este estudo.

Quando a identidade perde as âncoras sociais que as faziam parecer natural, predeterminada e inegociável, a identificação se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um nós a que possam pedir acesso.

Seu Cristo é judeu. Seu carro é japonês. Sua pizza é italiana. Sua democracia, grega. Seu café, brasileiro. Seu feriado, turco. Seus algarismos, árabicos. Suas letras, latinas. Só o seu vizinho é estrangeiro. (BAUMAN, 2005, p. 33).

Identities and why they exist

A identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças, como a surdez, por exemplo, são vistas como mais importantes que outras. Nesse sentido, a emergência dessas diferentes identidades é histórica, ela está localizada em um ponto específico do tempo. Uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos, afirmam Hall e Woodward (2008) quando falam sobre a identidade nacional.

Estes autores destacam que na base da discussão sobre essas questões que se relacionam ao processo de construção das identidades, está a tensão entre perspectivas essencialistas e perspectivas não-essencialistas.

Uma definição essencialista da identidade surda, por exemplo, sugeriria que existe um conjunto de pessoas com surdez, autênticas e de características que todos os surdos partilham e que não se alteram ao longo do tempo. Uma definição não-essencialista focalizaria a diferença, assim como as características comuns ou partilhadas, tanto entre os próprios surdos quanto entre os surdos, os ouvintes e outros grupos. Uma definição não-essencialista prestaria atenção também às formas pelas quais a definição daquilo que significa ser surdo têm mudado ao longo dos séculos.

Ao afirmar a superioridade de uma identidade como a do surdo, parece necessário não apenas colocá-la em oposição à outra identidade que é, então, desvalorizada, mas

também reivindicar alguma identidade surda verdadeira, autêntica, que teria permanecido igual ao longo do tempo.

A identidade não é fixa nem verdadeira. Diante disso, pergunto: Existem alternativas, quando se trata de identidade e de diferença, à oposição binária “perspectivas essencialistas versus perspectivas não-essencialistas”?

Um aspecto que muito me acrescenta neste percurso é pensar o espaço em uma abordagem alternativa a partir dos estudos sobre uma nova política da espacialidade de Doreen Massey (2008). Isso por que a defesa de uma identidade fixa, a identidade surda, passa pela Língua de Sinais, uma língua espaço-visual. E sendo espaço-visual materializa-se no corpo daquele que fala/sinaliza, no corpo-espaço.

As preposições de Doreen Massey (*idem*) defendem três fios. Um primeiro, que afirma a necessidade de reconhecermos o espaço como produto de inter-relações, como sendo constituído por meio de interações e negociações, desde a imensidão global até o intimamente pequeno.

Um segundo fio que destaca a compreensão do espaço como esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea, como a esfera na qual distintas trajetórias coexistem, como a esfera, portanto, da coexistência da heterogeneidade. Para esta autora, sem espaço não há multiplicidade e sem multiplicidade, não há espaço. Se o espaço é, sem dúvida, o produto de inter-relações, então deve estar baseado na existência da pluralidade. Multiplicidade e espaço são co-constitutivos.

Por fim, um último e terceiro fio, que reconhece o espaço como estando sempre em construção. Para Doreen Massey (*ibidem*) precisamente porque o espaço, nesta interpretação, é um produto de relações-entre, relações que estão necessariamente embutidas em práticas materiais que devem ser efetivadas, ele está sempre no processo de fazer-se. Jamais está acabado, nunca fechado. Talvez pudéssemos imaginar o espaço como uma simultaneidade de histórias vividas até o presente.

Para a autora, o espacial é também político, portanto, pensar o espacial de um modo específico pode perturbar a maneira com que certas questões políticas são formuladas.

Acredito que a política da espacialidade sugerida por Doreen Massey perturba questões relacionadas à cultura e à identidade surdas. Isto porque, aqueles que as defendem tomam como sustento para suas argumentações o fato de que existe uma língua que é dos surdos brasileiros: a Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS.

As relações construídas pelo espaço, na perspectiva de Doreen Massey, são compreendidas como práticas encaixadas. Em vez de aceitar trabalhar com entidades/identidades já constituídas, essa política enfatiza a construtividade relacional. É cautelosa, portanto, a respeito de reivindicações de autenticidade baseadas em noções de identidade imutável. Em vez disso, a autora propõe um entendimento relacional do mundo e uma política que responda a tudo isso.

Imaginar o espaço como a esfera de possibilidade da existência da multiplicidade combina com o que, com maior ênfase em anos recentes, em discursos políticos da esquerda, tem sido colocado como diferença e heterogeneidade. A relação de uma política mutável se apóia no argumento de que a simples possibilidade de qualquer reconhecimento sério da multiplicidade e da heterogeneidade em si mesmas depende de um reconhecimento da espacialidade.

O espaço jamais poderá ser uma simultaneidade completa na qual todas as conexões já tenham sido estabelecidas e no qual todos os lugares já estejam ligados a todos os outros. Um espaço então que não é, nem um recipiente para identidades sempre já constituídas, nem um todo completamente fechado. É um espaço de resultados imprevisíveis e de ligações ausentes. Para que o futuro seja aberto, o espaço também deve sê-lo.

Que conexões podem ser suscitadas, a partir das produções de Massey, quando tratamos do ensino de pessoas com surdez, que em alguns casos, passa pela língua de sinais, uma língua espaço-visual? Se o espaço deve ser aberto, uma língua de sinais também deve ser. Portanto, a consideração da pessoa surda falante de uma língua de sinais, como aquela que tem uma cultura e uma identidade surdas, parece-me equivocada e desprovida de sustento teórico pertinente.

Junho de 2010

Fui chamada à sala do pró-reitor comunitário para conversar pela primeira vez em 5 anos. A universidade na qual eu trabalhava passava por uma reorganização motivada por desequilíbrios que se estendiam para além do fazer pedagógico. Minha coordenadora já não era mais a professora Vitória, grande amiga e colaboradora dos processos necessários para que acolhêssemos alunos com deficiência e mobilidade reduzida na universidade. Ela havia sido demitida no semestre anterior. Sabia que aquela seria a minha hora. Em poucas palavras fui dispensada por alguém que não sabia o meu nome. Era o acontecimento alterando os contornos do meu plano de imanência. A experiência da demissão foi intensa. Sobre ela pretendo escrever em outras oportunidades de composição escrita não mais na perspectiva do AEE, mas na perspectiva daquela que teve a oportunidade de verificar que o tempo em que tive a possibilidade de trabalhar institucionalmente com Francisco, foi significativamente relevante para que ele não precisasse mais de mim. Agora, ele mesmo seria capaz de criar suas próprias estratégias e metodologias, seus próprios recursos. Houve um deslocamento em nossa relação. Deixei de ser sua professora para me firmar como sua intercessora.

Lembrança do mundo antigo

Clara passeava no jardim com as crianças.
O céu era verde sobre o gramado,
a água era dourada sob as pontes,
outros elementos eram azuis, róseos, alaranjados,
o guarda-civil sorria, passavam bicicletas,
a menina pisou a relva para pegar um pássaro,
o mundo inteiro, a Alemanha, a China, tudo era tranquilo em redor de Clara.

As crianças olhavam para o céu: não era proibido.
A boca, o nariz, os olhos estavam abertos. Não havia perigo.
Os perigos que Clara temia eram a gripe, o calor, os insetos.
Clara tinha medo de perder o bonde das 11 horas,
esperava cartas que custavam a chegar,
nem sempre podia usar vestido novo. Mas passeava no jardim pela manhã!!!!
Havia jardins, havia manhãs naquele tempo!!!!

Livro “Sentimento do Mundo” de Carlos Drummond de Andrade (2012, p. 65)

Escolhas (Im) Possíveis

A sociedade pode tornar (e de fato torna) certas escolhas menos prováveis de serem feitas pelos homens do que outras, afirma Bauman (2009). Mas, nenhuma sociedade pode nos privar da escolha.

Francisco não só criou a possibilidade de deixar suas atividades no setor de limpeza da universidade na qual trabalhava e estudava como fez a sua escolha quando a oportunidade de atuar como instrutor surdo no NAED foi-lhe apresentada. O meu desligamento da universidade nos fez criar novas oportunidades. Ele como funcionário e estudante do curso de Pedagogia. Eu como fonoaudióloga educacional e como professora de AEE.

A afirmação “a vida é uma obra de arte” de Bauman (2009) escrita no livro “A Arte da Vida”, não é um postulado ou advertência, mas uma declaração de um fato. A vida não pode

deixar de ser uma obra de arte se é uma vida humana – a vida de um ser dotado de vontade e possibilidade de escolha.

Vontade e escolha deixam suas marcas nas formas da vida, a despeito de toda e qualquer tentativa de negar sua presença e/ou ocultar seu poder atribuindo o papel causal à pressão esmagadora das forças externas que impõem um “eu devo” onde deveria estar “eu quero”, e assim reduzem a escala das escolhas plausíveis.

Ser uma pessoa, ser responsável por sua escolha e pelas suas consequências, não é em si uma questão de escolha, mas um decreto do destino. Com muita frequência, porém, é preciso exercer essa responsabilidade em condições que fogem inteiramente ao nosso alcance, seja intelectual ou prático.

A vida se passa na companhia da incerteza, portanto insistir no controle dos Acontecimentos nos impede de vivê-los. Para viver a fluidez desta incerteza Bauman (2009) afirma ser preciso acreditar que o mundo à nossa volta não é algo dado e definitivo, que é possível transformá-lo e que nós mesmos podemos ser modificados ao nos dedicarmos à tarefa de mudá-lo.

O estado do mundo pode ser diferente do que é agora, e o quanto ele pode ficar diferente não depende menos (se é que não depende mais) daquilo que cada um de nós faz.

É preciso acreditar em nossa capacidade de fazer a diferença. Diferença no curso de nossa própria vida, mas também no mundo em que ela é vivida. Acreditar sermos artistas capazes de criar, moldar as coisas e sermos, nós mesmos, um produto dessa criação e moldagem.

Não seria demais afirmar aqui que estes argumentos valem também para pessoas que têm deficiências. Não importa se mais graves ou menos graves, são humanas e constituídas de diferença e identidades em transformação.

Vale, portanto problematizar: Quais são as oportunidades que estas pessoas têm para que potencializem suas virtualidades e vivam o Acontecimento na sua mais rica intensidade? Quais são as implicações de negar uma oportunidade a uma pessoa com deficiência, seja ela possível no AEE ou no trabalho? O que temos a dizer sobre o distanciamento entre aqueles

que não apresentam deficiências e aqueles que as possuem? Em que se pauta esta separação perversa? A quem ela beneficia?

Compreender a deficiência como uma produção social, ser um professor de AEE que assume um posicionamento que sabe e reconhece as impossibilidades de controle da aprendizagem e trazer para o centro de nossos estudos e práticas os processos de mutação da diferença, faz cair por terra todo discurso e argumentação pautados em diagnósticos médicos, terapêuticos, em critérios, pré-requisitos e preparações para a inserção deste ou daquele aluno na escola regular e comum.

Este percurso inovador, ousado e não mais definido pelos professores, mas pelas singularidades que se multiplicam e podem ser traduzidas em potencialidades e necessidades dos alunos, nos alerta para a necessidade de inovar e ousar também no que se refere às estratégias, às metodologias e aos recursos especializados do AEE.

Neste sentido, o AEE não pode e não deve se apropriar de atribuições que são do ensino regular, pois ele muito tem a fazer e produzir para que atinja seus propósitos. Ensino de letras, de números, alfabetização, letramento, conhecimento lógico-matemático, seriação, classificação, agrupamentos e tantos outros conteúdos certamente não cabem no AEE sustentado pela Pedagogia da Diferença.

É preciso que os professores da Educação Especial compreendam que pelas suas mãos devem emergir recursos e estratégias para que o ensino ministrado no ensino regular seja acessível aos alunos por eles atendidos. Que conteúdo deverá ser ensinado, por meio de qual atividade e em que momento, são preocupações que precisam continuar sendo assumidas pela equipe pedagógica que atua no ensino regular.

Diálogos, trocas, parcerias serão sempre bem vindos. Mas, o professor da Educação Especial não pode se ocupar de afazeres que o distanciam do processo de inserção de recursos e estratégias para que os alunos possam participar das aulas e das atividades cotidianas com qualidade.

A *imagem que cintila* (Benjamin, 2011) e me ocorre sobre o AEE é a de um espaço colorido, dinâmico e vivo em que os professores da Educação Especial vibrantemente

produzem recursos e pensam em estratégias a partir da convivência pela diferença com seus alunos.

Neste local há alunos ou não. Nem sempre é preciso estar com eles. Às vezes é preciso trabalhar para eles. Afinal recursos demandam tempo de produção e pesquisa. Eles devem ser a prioridade no AEE.

Sempre que um professor de AEE perceber-se trabalhando com conteúdos que são próprios do ensino regular, deve problematizar o ocorrido e imediatamente traçar um novo plano de imanência com novos objetivos próprios deste Atendimento.

Sobre o AEE realizado com alunos surdos há três importantes fios dos quais não pode se desprender um professor de Educação Especial: o ensino da LIBRAS, o ensino em LIBRAS e o ensino da Língua Portuguesa na sua modalidade escrita.

Pode-se questionar: Ensinar a ler e a escrever não é um conteúdo do ensino regular? Quando se trata de alunos que falam/verbalizam a mesma língua que pretendem escrever sim, mas não quando estamos trabalhando com alunos que sinalizam (ou não) uma língua, a de sinais, e se veem diante do ensino de outra língua que não experimentam na sua sonoridade, e, que precisam aprender a escrever, a Língua Portuguesa.

Se grande parte dos alunos surdos brasileiros lê e escreve mal é porque nossas possibilidades de ensinar com mais eficiência ainda são restritas. O ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos é um tema que demanda investigação, estudo, criação de novas teorias, pois as que temos não têm sido suficientes para que sustentemos a realização do trabalho pedagógico do AEE pelo movimento de proliferação da diferença. Sei disso, e compartilho de muitas das perturbações dos professores do AEE que trabalham com este público alvo.

É preciso cuidado para que não confundamos a escassez de teorias que tratam, por exemplo, dos percursos de construção da escrita na Língua Portuguesa pelo qual transitam pessoas surdas, com a necessidade de sustentarmos escolas exclusivas para este público, as ditas escolas bilíngues. A justificativa de que é preciso garantir que alunos com surdez tenham a oportunidade de aprender na relação com outro surdo a língua de sinais não

fundamenta tal proposta, que neste estudo, parece-me equivocada se tomarmos como base a realização de um ensino de qualidade e justo para todos, na singularidade de cada um.

Pessoas com surdez podem ter acesso às oportunidades mais ricas e múltiplas de convívio pela diferença por meio da língua de sinais em escolas comuns, regulares. Estando matriculadas nas escolas mais próximas de suas casas, tendo acesso a um tradutor e intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa que não só traduz e interpreta, mas promove a convivência entre surdos e ouvintes, experimentando diariamente os encontros entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa pessoas surdas têm oportunidades mais abertas de ensino e de convivência humana.

Abramo-nos as experiências de inserção destes alunos no ensino regular em que rapidamente ouvintes (alunos, professores, funcionários da escola e membros das famílias) se encantam pela LIBRAS, tomam-na como possibilidade para produzir conhecimentos, conviver, estreitar laços... Simplesmente a aprendem.

O ensino comum prima para que a matrícula dos alunos se efetive na escola mais próxima de sua casa, e tem inúmeros argumentos nos quais apoia tal defesa. Pergunto: Por que desconsideramos tal perspectiva quando tratamos da escolarização de pessoas surdas? Por que para elas não é importante estudar na escola de seu bairro?

Entendo que ensinar os conteúdos curriculares por meio da LIBRAS na escola comum não constitui o maior desafio para aqueles que defendem a inclusão nestas instituições. Pelo contrário, esta pode ser e tem sido em muitas escolas brasileiras uma oportunidade ímpar de enriquecer currículos, ampliar olhares, produzir conhecimentos que chegam à escola pela presença de alunos surdos.

Acolher a LIBRAS, falar, pensar e produzir conhecimentos por ela tem se constituído em experiências agradáveis, cheias de brilho e encantamento para a maior parte daqueles que têm esta oportunidade. Não se pode descartar esta possibilidade de difusão da segunda língua oficializada do nosso país! Restringir a sua circulação a espaços exclusivos de educação formal seria o mesmo que impedir que ela se espalhe pelas escolas, bairros, municípios onde estiverem as pessoas surdas, seus amigos e seus familiares. Seria o mesmo que impedir o

Acontecimento de se fazer, a proliferação da diferença de seguir o seu próprio percurso e criar barreiras para que as pessoas se misturem e não se estranhem pela diferença humana.

Defender escolas bilíngues exclusivas para surdos constitui-se em um processo de redução das oportunidades destes alunos se envolverem com recursos do mundo letrado e de problematizá-los, a fim de que sofram mudanças a partir das demandas que emergem em uma convivência colaborativa e solidária.

A questão que se instala e que não se resolve com a criação de escolas bilíngues exclusivas para surdos, passa pelo ensino da Língua Portuguesa na sua modalidade escrita. A este aspecto devemos nos ater na Educação Especial, no Atendimento Educacional Especializado/AEE.

O pormenor do que muda

O risco que me acompanhou durante a construção do texto que ofereci a ler neste estudo, já não é o mesmo neste momento em que apresentei parte da experiência de ensinar e de aprender pela diferença, no Atendimento Educacional Especializado/AEE, convivendo com um aluno que tem surdez, por meio da linguagem escrita. Escolhi estar no LEPED e ser orientada pela professora Maria Teresa Eglér Mantoan que também me escolheu, acolheu e confiou em mim. Certamente este trabalho não seria o mesmo se fosse construído em outros espaços de formação acadêmica. Rememorar, escolher as palavras, os autores, os estudos, redigir, formatar, imprimir e encadernar são atos que encerram um ciclo e causam a sensação de que algo foi cumprido, mas que também há muito ainda por fazer. O texto disponibilizado é parte de uma experiência que agora pode ser lida por diferentes pessoas, cada uma à sua maneira. Ele não é mais meu, assim como não são mais meus os pensamentos, as ideias, as articulações nele produzidos. Tornou-se público e será de quem experimentar estas linhas pela leitura, articulá-la à sua vida e criar aquilo que melhor lhe ocorrer. O texto sim, mas a experiência vivida, não. Esta não pode ser revivida por outrem e por isso mesmo não cabe na representação pela linguagem escrita. A experiência escapa e extrapola toda forma de representação, sempre! Ofereço a leitura para que cada um possa conectar-se a ela e fluir na sua própria experiência. Este trabalho é um dispositivo, uma possibilidade. Ele não é um modelo nem mesmo uma perspectiva. É a abertura para outros modelos e outras perspectivas,

inclusiva para que nos disponibilizemos a criação intensa, pois os modelos e as perspectivas que tratam do ensino de pessoas surdas precisam de nós para que sejam conectados a outros e mais outros, se queremos ensinar pela diferença humana e vivermos Acontecimentos. Assim, este trabalho se constitui em um lugar onde experiências, conceitos, ideias, emoções, percepções se encontram, se ordenam intensivamente e potencializam um pensamento criativo, preocupação central de Deleuze. Este estudo localiza-se em um lugar específico, a experiência da leitura no AEE com um aluno surdo no ensino superior. Esta localização foi necessária a fim de construir esta produção acadêmica, mas deve ser desconstruída e conectada a outras experiências educacionais, pois reúne aquilo que, para mim, deve sustentar toda e qualquer proposta inclusiva, seja ela na escola comum ou na Educação Especial: a diferença humana, o ensino, o plano de imanência e o Acontecimento, conectando-se e diferenciando-se, a fim de manter vibrantes, cintilantes, as intensidades do pensamento criativo. Professores de AEE devem incorporar à organização do trabalho pedagógico estes dispositivos para que realizem um ensino pela diferença. O que muda entre o ensino regular e a Educação Especial são as atribuições do professor e os conteúdos a serem ensinados. Cada um deve ocupar-se daquilo que melhor sabe fazer. E se não sabe fazer deve aprender no convívio com os alunos que destes serviços necessitam. Cursos, oficinas, podem nos ajudar neste processo, mas de nada nos auxiliarão se não produzirmos o trabalho pedagógico com o aluno e para ele, de novo, por meio da diferença. Não para esta

ou aquela deficiência. As confusões acerca do que deve ser ensinado no AEE são muitas. Se ele é especializado tem de contar com estratégias, metodologias e recursos também especializados. Se existe um ensino regular com currículos delineados o AEE não deve tomar como preocupação tais aspectos. O que faz então o AEE? Primeiro liberta-se das amarras da deficiência e dos transtornos. Ser especialista em Deficiência Intelectual, Visual, Física, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autístico, Altas Habilidades e Superdotação não é suficiente para construir o trabalho pela diferença no AEE. O termo especializado deve revelar um profissional que identifica, conhece, produz, pesquisa, recria estratégias e recursos que caminham ao encontro da diferença revelada por cada aluno atendido. Desse modo, é preciso romper com a ideia de que há recursos específicos para surdos, cegos e tantos outros. Os recursos devem estar a serviço das pessoas e não das deficiências. A Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS deve estar disponível a quem quiser a ela se aliar. Existirão aqueles que não desejarão fazê-lo. Diremos então que estes não deverão ter um atendimento que complemente e/ou suplemente a sua escolarização no ensino regular? Não. Teremos de novo que nos conectarmos à diferença, ao ensino, ao plano de imanência e ao Acontecimento para criar novas estratégias e recursos, em um curso sem fim. A aproximação e o distanciamento entre o AEE e o Acontecimento deverão ser fabricados pelo leitor deste estudo que associará cada conceito, cada conexão à sua vida profissional. Expus alguns dos meus percursos. Cada um deverá continuar produzindo os

seus. Neste mestrado uma das minhas preocupações foi a de problematizar quando o Acontecimento se faz e quando ele é impedido de se dar no ensino durante o AEE com alunos surdos. Algumas das respostas foram criadas e redigidas de acordo com aquilo que eu dispunha para produzir, e também com a minha disponibilidade para conectar-me a outros elementos e ampliar o plano de imanência criado e povoado por mim. Distanciar-se de práticas embrutecedoras; educar as sensibilidades; ser um pesquisador daquilo que compõe o sistema educacional brasileiro e também de suas próprias práticas; desenvolver estudos constantes; criar suas próprias teorias; organizar o trabalho pedagógico; assumir as responsabilidades do ato de ensinar; decidir quando é hora de colocar-se e de retirar-se. Estes são alguns dos movimentos que deverão ser inventados por cada professor. A quem cabe imaginar, visualizar, medir os elementos/virtuais, àquilo que pode potencializar-se nas pessoas? Não cabe. Simplesmente não cabe porque estas palavras sugerem criações que não podem ser medidas. É nesta perspectiva que me pauto neste momento em que finalizo mais este ciclo de minha formação humana e acadêmica. A vida me oportunizou experiências de convivência, de leitura, de escrita e de formação que me fizeram chegar até aqui. Impulsionaram-me a viver o mestrado em todos os seus passos. Quando me preparava para o exame de qualificação vi-me diante do desafio de criar uma explanação em que deveria tratar de tudo aquilo que compõe o meu trabalho, ou aquilo que eu considerava indispensável para apresentá-lo em parceria com as professoras que compuseram a banca

examinadora. Novo desafio. Se por meio de páginas em branco, descomprometidas com a quantidade de caracteres e com o tempo, senti as amarras impostas pela linguagem escrita e pelas normas acadêmicas, como seria então construído aquele momento de aproximadamente 20 minutos em que deveria não apenas pela linguagem escrita, mas agora também pela linguagem oral me apresentar? Optei por construir uma Mônada que não se estreita ao contexto de AEE, mas ao ensino pela diferença. Durante a produção deste estudo povoei um plano. Um plano de imanência. Ele é imanente porque durante o exame de qualificação estávamos eu, os membros da banca examinadora e todas as outras pessoas compondo um cenário educacional que celebrou o encontro. Com dia, hora, local, solicitações e aceites definidos rostos foram decifrados pelas nossas sensibilidades. O plano de imanência é diagramático, ou seja, compõe um contorno, um desenho, um limite. Ele é um crivo, logo, gera movimentos que dependem das ordenadas dos conceitos que constituem o percurso de criação. O plano de imanência depende do que está dentro e do que está fora. Mais do que isso. Depende da vizinhança. Depende do toque que se dá entre o que está dentro e o que está fora do plano, definindo o seu contorno novamente e sempre, sem fim. Por isso movimentos do infinito. Gosto da expressão de Deleuze “solo e horizonte”. Para concluir este estudo criei alguns planos de imanência. Diagramei os seus contornos. Foram vários os momentos em que fui definindo como construiria parte das experiências vividas com Francisco no AEE. Elegi recursos e palavras. Passei pelos tópicos do power point, pelas

citações diretas que disparariam comentários e quem sabe criações, pela nova (pelo menos para mim) tecnologia do prezi, pelos fichamentos, resumos... Todas estas possibilidades foram significativamente insuficientes para que eu tratasse de tantos quantos são os aspectos que perpassaram este trabalho de mestrado. Descobri por que. Os conceitos que reuni nesta produção devem encontrar possibilidades para que se ordenem intensivamente pelos movimentos do plano de imanência. Conceitos são traços intensivos. Como poderia eu organizar este trabalho em capítulos se sei que estaria reproduzindo uma das formas que impediriam os conceitos de se conectarem a experiência narrada? Seria o mesmo que acomodar o contorno do plano de imanência para que ele não mais sofresse modificações. Eu sou parte do plano de imanência. Tenho nome, história, afinidades e afetos. Não posso agir contra mim mesma. O exame de qualificação me levou a um novo desenho do plano de imanência, que é necessário, pois sem ele cairia no caos e talvez não mais voltasse diferente pela diferenciação da minha própria diferença. Viria para este momento de conclusão do mestrado sem ter me colocado na relação com as possíveis maneiras de organizá-lo. O ensino pela diferença não se conecta ao descompromisso e à passividade. Ao contrário solicita movimento, conexão, articulação, aliança e reconhecimento da provisoriedade de nossas produções. Não se trata de liberdade, mas de traçar linhas de fuga, eleger caminhos, se conectar e se desconectar de possibilidades e estratégias. Quanto mais ricas e abertas melhor! O plano de imanência é hoje para mim a superfície de criação de tudo aquilo que produzo. O

desvelamento da diferença e a busca por compartilhar movimentos que a façam se proliferar são a vontade, a curiosidade, o risco e a alegria de estar viva. O Acontecimento a possibilidade de oportunizar situações em que a diferença se mistura a outros elementos e se faz inédita a partir dela mesma. Possibilidade de dobra, de deslocamento. A linguagem monadológica o caminho. Uma Mônada tem o pormenor do que muda. A diferença, o conceito e esta mônada também. A leitura desta Mônada tem a potência do Acontecimento e da mutação da diferença. Tudo depende de como nos aliaremos a mais esta experiência, que é também de leitura... “Oi. Concluí meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). Uf!!! Bjs (Beijos)”. Recebi esta mensagem de texto pelo celular, escrita por Francisco, no dia 22 de novembro de 2012, quando estava revisando a versão final deste mestrado com a minha orientadora, professora Maria Teresa Eglér Mantoan. Ao lê-la, não contive as lágrimas e deixei o meu coração se despedaçar para que de novo fosse criado. Verbo conjugado, expressão oral da Língua Portuguesa representada pela escrita (Uf), abreviação (Bjs). Sofri o rompimento do plano de imanência e entendi que era hora de concluir este estudo. Não haveria melhor maneira de fazê-lo, se não pela amostra adequada da escrita na Língua Portuguesa de Francisco. A vida foi mais uma vez generosa comigo ao me presentear com esta mensagem de texto. O que mais eu poderia desejar? Após ter me debruçado sobre as questões que envolvem a leitura na Língua Portuguesa por pessoas surdas, sou levada a produzir novos estudos sobre a construção da escrita nesta mesma língua também por alunos

surdos. Sempre que dou um passo a mais na conclusão deste mestrado, identifico um descompasso entre o meu processo de formação e aquilo que povoa o meu ser. É a experiência, mais uma vez, orientado o meu processo de criação académica. Agora basta. É preciso encerrar este ciclo cumprindo todas as suas formalidades para que eu possa viver plena e intensamente os desequilíbrios provocados pelos problemas que se revelam na construção da escrita por pessoas surdas. É hora de povoar este novo plano de imanência no qual orbitam os desafios de ensinar a modalidade escrita de uma língua oral-auditiva a alunos surdos, a fim de que este plano conte com um dos elementos fundamentais na definição de seus contornos: a minha presença, dedicação, trabalho e alegria de viver. Este mestrado precisa me abandonar para que eu siga com este novo projeto de pesquisa. Continuarei fazendo o que for preciso. Na busca pelas palavras que finalizariam este texto encontrei-me com a canção de Almir Sater chamada "Tocando em Frente". Ela será escrita a seguir, pois expressa musicalizando a minha própria diferença, parte da experiência de leitura, intelectual e humana, e dos inúmeros Acontecimentos que tive a oportunidade de viver durante este mestrado. Desfrute.



Ando devagar porque já tive pressa e levo esse sorriso porque já chorei demais.
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe... Só levo a certeza de que muito pouco sei,
ou nada sei.
Conhecer as manhas e as manhãs, o sabor das massas e das maçãs.
É preciso amor pra poder pulsar, é preciso paz pra poder sorrir, é preciso a chuva para florir.
Penso que cumprir a vida seja simplesmente compreender a marcha e ir tocando em frente.
Como um velho boiadeiro levando a boiada eu vou tocando os dias pela longa estrada, eu
vou, estrada eu sou.
Conhecer as manhas e as manhãs, o sabor das massas e das maçãs. É preciso amor pra poder
pulsar, é preciso paz pra poder sorrir, é preciso a chuva para florir.
Todo mundo ama um dia, todo mundo chora um dia a gente chega e no outro vai embora.
Cada um de nós compõe a sua própria história e cada ser em si carrega o dom de ser capaz, e
ser feliz.
Conhecer as manhas e as manhãs, o sabor das massas e das maçãs, é preciso amor pra poder
pulsar, é preciso paz pra poder sorrir, é preciso a chuva para florir.
Ando devagar porque já tive pressa e levo esse sorriso porque já chorei demais.
Cada um de nós compõe a sua própria história e cada ser em si carrega o dom de ser capaz. E
ser feliz.

Meus intercessores

Almir **Sater** com a canção “Tocando em Frente” sem data definida.

Boaventura de Sousa **Santos** na obra “Um discurso sobre as ciências”, 4ª Edição, Editora Cortez, São Paulo, ano de **2006**.

Carlos Drummond de **Andrade** na obra “Sentimento do Mundo” 1ª Edição, Editora Companhia das Letras, São Paulo, ano de **2012**.

Clélia Regina **Ramos** no texto “LIBRAS: A Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros”, disponível na Home Page www.editora-arara-azul.com.br, ano 2012.

CAT, 2007. Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007, **Comitê de Ajudas Técnicas**, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). Disponível em:

http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/Comitê%20de%20Ajudas%20Técnicas/Ata_VII_Reunião_do_Comite_de_Ajudas_Tecnicas.doc > Acesso em: 12 agosto de 2012.

Doreen **Massey** na obra “Pelo espaço – uma nova política da espacialidade”, Editora Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, ano de **2008**.

Edgar **Morin** na obra “A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento”. Título original “La tête bien faite”. Traduzida por Eloá Jacobina, direitos autorais adquiridos pela Editora Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, ano de **2003**.

Eugênia Ausgusta Gonzaga **Fávero** no capítulo “**Alunos com deficiência e seu direito à Educação: trata-se de uma Educação Especial?**”, da obra “O Desafio das Diferenças nas Escolas”, organizada por Maria Teresa Eglér Mantoan, Editora Vozes, Petrópolis – RJ, ano de **2008**.

Fina **Birulés** no capítulo “**Del sujeto a La subjetividad**”, da obra “Tiempo de subjetividad”, que teve como compilador Manuel Cruz, da Editora Paidós Ibérica S/A, Barcelona, ano de **1996**.

Flavio Djanikian com o poema “**Gosto das coisas que penso...**” sem título e data definidos.

Gilles **Deleuze** e Félix **Guatarri** na obra “Kafka por uma literatura menor”. Título original “Kafka Pour une littérature mineure”, Tradução de Júlio Castanõn Guimarães e revisão de Heloísa M. F. de Oliveira, direitos autorais para a Língua Portuguesa adquiridos por Imago Editora LTD, Rio de Janeiro, ano de **1977**.

Gilles **Deleuze** e Félix **Guatarri** na obra “Diferença e Repetição”. Título original “Différence et Répétition”, Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado, direitos autorais para a Língua Portuguesa adquiridos por Edições Graal LTda, Rio de Janeiro, ano de **1988**.

Gilles **Deleuze** e Félix **Guatarri** na obra “O que é a Filosofia?”. Título original “Qu’est-ce que La philosophie?”, Tradução de Bento Prado Jr e Alberto Alonso Munõz, direitos autorais adquiridos pela Editora 34, São Paulo, ano de **2010**.

Grupo de trabalho para a elaboração da **Política Nacional de Educação Especial:**

Equipe da Secretaria de Educação Especial / MEC

Claudia Pereira Dutra - Secretária de Educação Especial

Claudia Maffini Griboski - Diretora de Políticas de Educação Especial

Denise de Oliveira Alves - Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino

Kátia Aparecida Marangon Barbosa - Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial

Colaboradores:

Antônio Carlos do Nascimento Osório

Cláudio Roberto Baptista

Denise de Souza Fleith

Eduardo José Manzini

Maria Amélia Almeida

Maria Teresa Eglér Mantoan

Rita Vieira de Figueiredo

Ronice Muller Quadros

Soraia Napoleão Freitas

Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de **2008**.

Itamar **Assumpção** com a canção “Ideia Fixa” do álbum “Sampa Midnight - isso não vai ficar assim”, sem data definida.

Jacques **Rancière** na obra “O Mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual”, Título original “Le Maître Ignorant”, Tradução de Lílian do Valle, 2ª Edição, direitos autorais adquiridos pela Autêntica, Belo Horizonte, ano de **2005**.

Jorge **Larrosa** na obra “Déjame que te cuente – ensayos sobre narrativa y educación”, Editora Laertes Psicopedagogía, Barcelona, ano de **1995**.

Jorge **Larrosa** no texto “Imagens do Outro”, Traduzido por Celso Márcio Teixeira, Título original “Imagens do Outro”, direitos autorais adquiridos pela Editora Vozes, Petrópolis/RJ, ano de **1998**.

Jorge **Larrosa** na obra “La experiencia de La lectura – estudios sobre literatura y formación, nueva edición revisada y aumentada”, Editora Fondo de Cultura Económica, México, ano de **1996**.

Jorge **Larrosa** na obra “Entre las lenguas – lenguaje y educación después de Babel”, Laertes S.A de Ediciones, Barcelona, ano de **2003b**.

Jorge **Larrosa** na obra “Estudar/Estudar”, traduzida por Tomaz Tadeu da Silva e Sandra Corazza, Autêntica, Belo Horizonte, ano de **2003a**.

Jorge **Larrosa** na obra “Pedagogia Profana - danças, piruetas e mascaradas”, Traduzida por Alfredo Veiga-Neto pela Editora Atutentica LTda, Belo Horizonte, ano de **2010**.

Maria Carolina Bovério **Galzenari** na obra “Imagens Intrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin, Autores Associados, Campinas, ano de **2002**.

Maria Inês Petrucci **Rosa**, Tacita Ansanello Ramos, Bianca Rodrigues Corrêa e Admir Soares de Almeida Junior no texto “Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo”. Disponível em “Currículo sem Fronteiras, V11, n11, PP. 198 – 217, jan/jun de 2011.

Maria Teresa Eglér **Mantoan** no capítulo “Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha”, na obra “Inclusão Escolar” escrita também por Rosângela Gavioli Prieto e organizada por Valéria Amorim Arantes, 2ª Edição, Editora Summus São Paulo, ano de **2006**.

Paulo Rudi **Schneider**, na tese de Doutorado intitulada, “A Contradição da Linguagem em Walter Benjamin”, Porto Alegre, PUC-RS, ano de **2005**.

Raul Seixas com a canção “Todo Mundo Explica” do álbum “Mata Virgem”, **1978**.

Regina Maria de **Souza** no capítulo “Línguas e sujeitos de fronteira: um pouco mais, e ainda, sobre a educação de surdos”, da obra “Educação de Surdos”, pela Editora Summus, São Paulo, ano de **2007**.

Sílvio **Gallo** na obra “Deleuze & a Educação”, 2ª Edição, Editora Autêntica, Belo Horizonte, ano de **2008**.

Stuart **Hall** e Kathryn **Woodward** na obra “Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais”, organizada por **Tomaz Tadeu da Silva**, 8ª Edição, Editora Vozes, Rio de Janeiro, ano de **2008**.

Walter **Benjamin** no livro “Obras escolhidas II – Rua de mão única”, Títulos originais “Einbahnstrasse – Berliner e Kindheit um Neunzehnhundert – Denkbilder”, Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa com assistência de Pierre Paul Michel Ardengo, direitos autorais adquiridos em Língua Portuguesa pela Editora Brasiliense, São Paulo, ano de **2011**.

William **Shakespeare** na obra “Hamlet”, Tradução de Millôr Fernandes, direitos autorais adquiridos em Língua Portuguesa pela Editora L&PM, Porto Alegre, **2011**.

Zygmunt **Bauman** na obra “Modernidade Líquida”, Título original “Liquid Modernity”, Tradução de Plínio Dentzien, direitos autorais adquiridos por Jorge Zahar Editor LTda, Rio de Janeiro, ano de **2001**.

Zygmunt **Bauman** na obra “Amor Líquido”, Título original “Liquid Love”, Traduzida por Carlos Alberto Medeiros, direitos autorais adquiridos por Jorge Zahar Editor LTda, Rio de Janeiro, ano de **2004**.

Zygmunt **Bauman** na obra “Identidade”, Título original “Identity”, Traduzida por Carlos Alberto Medeiros, direitos autorais adquiridos por Jorge Zahar Editor LTda, Rio de Janeiro, ano de **2005**.

Zygmunt **Bauman** na obra “A arte da vida”, Título original “The Art of Life”, Traduzida por Carlos Alberto Medeiros, direitos autorais adquiridos por Jorge Zahar Editor LTda, Rio de Janeiro, ano de **2009**.



Faculdade de Ciências Médicas – UNICAMP (Campus Campinas)

PROJETO DE PESQUISA

Título: A Diferença e as Rasuras do Ensino Inclusivo: aproximações e distanciamentos entre o Atendimento Educacional Especializado com alunos que têm surdez, e o Acontecimento de Deleuze.

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 04860912.4.0000.5404

Pesquisador: Eliane de Souza Ramos

Instituição: Faculdade de Educação

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 84699

Data da Relatoria: 28/08/2012

Apresentação do Projeto:

A segunda versão apresenta alterações (principalmente referentes à metodologia) que permitem melhor compreensão do projeto de pesquisa.

Os itens referentes a desenho experimental, resumo, metodologia, critérios de inclusão/exclusão, riscos, benefícios e metodologia de análise de dados, tamanho da amostra (número de indivíduos participantes) estão mais claros.

Objetivo da Pesquisa:

Avaliar o trabalho pedagógico realizado no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de aluno surdo do ensino superior e como contribui com a emancipação intelectual do aluno.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto não apresenta riscos ao sujeito de pesquisa (aluno surdo) com relação ao processo de obtenção de dados. Este processo será baseado na rememoração de experiências vividas pela pesquisadora responsável enquanto professora do AEE de um aluno surdo em um curso de Pedagogia noturno. A pesquisadora afirma ainda, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que não será feito juízo de valores sobre tais experiências.

O presente projeto prevê como benefício colaborar com a implementação do AEE realizado com alunos surdos em escolas regulares para transformá-las em espaços mais inclusivos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa que visa estudar o trabalho pedagógico realizado no AEE de aluno adulto surdo do ensino superior e como contribuiu com a emancipação intelectual do aluno. Para isso, serão escritas narrativas (mônadas) sobre situações de ensino e de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais e da leitura na Língua Portuguesa em aulas realizadas na Universidade São Francisco - Bragança Paulista (SP), nos anos de 2009 e 2010. A base das narrativas são situações rememoradas pela pesquisadora. Assim, não serão empregados instrumentos de coleta de dados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A apresentação da nova versão está adequada. Foi incluído o termo de ciência e autorização do responsável pela instituição. Foram realizados ajustes no TCLE.

Recomendações:

Esta assessoria não apresenta novas recomendações para o projeto de pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Esta assessoria recomenda a aprovação do presente projeto de pesquisa em sua forma atual.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Considerações Finais a critério do CEP:

Manter o parecer do relator.

CAMPINAS, 29 de Agosto de 2012

Assinado por:

Carlos Eduardo Steiner

Endereço:

Rua Tessália Vieira de Camargo, 126 – Barão Geraldo

13.083-887

Município: Campinas

Telefone: (19)3521-8936 (19)3521-7187 cep@fcm.unicamp.br