



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CARTOGRAFANDO COM UMA CRIANÇA SURDA SUA INFÂNCIA E SUAS
EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS**

Graziele Gonçalves Fülber

Orientadora: Prof^ª Dra Adriana da Silva Thoma

Porto Alegre, fevereiro de 2012.

GRAZIELE GONÇALVES FÜLBER

**CARTOGRAFANDO COM UMA CRIANÇA SURDA SUA INFÂNCIA E SUAS
EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana da Silva Thoma

Porto Alegre

2012

CIP - Catalogação na Publicação

FÜLBER, GRAZIELE GONÇALVES
CARTOGRAFANDO COM UMA CRIANÇA SURDA SUA INFÂNCIA
E SUAS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS / GRAZIELE
GONÇALVES FÜLBER. -- 2012.
103 f.

Orientadora: ADRIANA DA SILVA THOMA.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. CARTOGRAFIA. 2. INFÂNCIA SURDA. 3.
EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS. I. THOMA, ADRIANA DA
SILVA, orient. II. Título.

GRAZIELE GONÇALVES FÜLBER

**CARTOGRAFANDO COM UMA CRIANÇA SURDA SUA INFÂNCIA E SUAS
EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS**

Este exemplar corresponde à redação final aprovada da
Dissertação de Mestrado de Grazielle Gonçalves Fülber.

Data da aprovação: ___/02/2012

Banca Examinadora:

Prof^ª Dr^ª Betina Hillesheim (PPGEDU/UNISC)

Prof^ª Dr^ª Susana Fernandes (RME/POA)

Prof^ª Dr^ª Liliane Giordani (DEE/FACED/UFRGS)

Prof^ª Dr^ª Lodenir Karnopp (PPGEDU/UFRGS)

Aos meus amores desta vida.

Gabriel, Eduarda e Isadora.

AGRADECIMENTOS

Todos os agradecimentos são especiais. Especial é a vida que temos, e as vidas com as quais convivemos, aprendemos, trabalhamos, encontramos, amamos.

À minha orientadora Adriana, grata pelo afeto e rigor. Aprendi e aprendo muito através da sua generosidade, sensibilidade, atenção e amizade. É para mim um exemplo de mulher e profissional competente. Grata pela oportunidade do reencontro e pela acolhida.

Aos meus pais, Marilanda e André, sou grata pelas incansáveis palavras de amor e apoio, quando já não sabia o que fazer.

Ao Gabriel e ao Tom, grata pelo carinho, pela paciência, pela compreensão, pelo cuidado, pela espera.

Sou grata pelas amizades construídas no decorrer deste curso, nas viagens de estudos, nos almoços na arquitetura, nas conversas pelo campus da universidade.

À Carine, Mari, Felipe e Michele, grata pela disponibilidade, pelas trocas, pela convivência, aprendo muito com vocês. Também não poderia esquecer minhas amigas Circe, dos encontros alegres, e da amiga Kamila dos encontros filosóficos em viagens que pareciam intermináveis.

Ao grupo de orientação, Erika, Carolina e Ana Cláudia. Ana grata pela amizade que se deu a partir desta pesquisa. Grata por sempre estar por perto, por compartilhar comigo nesta trajetória.

À professora Clarice, pelas palavras com afeto, pelo entusiasmo e pelas aprendizagens disciplinadas.

Às escolas e aos profissionais que trabalham nelas, grata pela disposição e atenção recebida.

À Ana Luísa o meu respeito, o meu carinho, a minha admiração e gratidão.

À família de Ana Luísa, principalmente Josiane que confiou não só em mim, mas no que escrevi neste estudo, acreditando na educação de sua filha.

À professora Lodenir Karnopp, por me fazer pensar através de suas inúmeras perguntas sobre as possibilidades de se pesquisar com as crianças surdas.

À professora Susana Fernandes, por me apresentar a cartografia e por aceitar passar mais um carnaval “comigo”.

Às professoras participantes da banca, Liliane Giordani, Betina Hillesheim, Lodenir Karnopp e Susana Fernandes, grata por aceitarem fazer parte deste momento tão desejado por mim.

À secretaria do PPGEdU/UFRGS, à Elza minhas considerações. À CAPES pela bolsa de estudos.

"Vem por aqui" – dizem-me alguns com olhos doces,
Estendendo-me os braços, e seguros
De que seria bom que eu os ouvisse
Quando me dizem: "Vem por aqui!"
Eu olho-os com olhos lassos,
(Há, nos meus olhos, ironias e cansaços)
Eu cruzo os braços
E nunca vou por ali...
Não! Não vou por aí! Só vou por onde
Me levam meus próprios passos...
Se às coisas que eu pergunto (em vão) ninguém responde,
Porque me dizeis vós: "Vem por aqui?"
Prefiro escorregar nos becos lamacentos,
Redemoinhar aos ventos,
Como farrapos, arrastar os pés sangrentos,
Como, pois, sereis vós
Que me dareis machados, ferramentas, e coragem
Para eu derrubar os meus obstáculos?...
Corre nas vossas veias sangue velho dos avós,
E vós amais o que é fácil...
Eu amo o Longe e a Miragem,
Amo os abismos, as torrentes, os desertos...
Ide! Tendes estradas,
Tendes jardins, tendes canteiros,
Tendes pátrias, tendes tetos,
E tendes livros, e tratados, e filósofos, e sábios.
Eu tenho a minha Loucura
A minha vida é um vendaval que se soltou.
É uma onda que se alevantou.
É um átomo a mais que se animou...
Não sei por onde vou.
Não sei para onde vou.
- Sei que não vou por aí!

José Régio

(Poeta português 1901-1969)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo acompanhar, através do método da cartografia, a infância e as experiências educacionais de uma criança surda através de imagens produzidas e escolhidas por ela em uma escola de surdos, uma escola infantil comum e no contexto onde vive com sua família. Articulo o método da cartografia a noções do campo dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos para problematizar a infância e a produção de identidades e da diferença surda. A cartografia é um estudo das relações de forças que compõem um campo específico de experiências, não dependendo de um plano a executar, de um conjunto de competências a adquirir ou de uma lista de habilidades a aplicar em determinado campo pelo pesquisador. A cartografia tem a primazia do encontro, de fazer “falar aquilo que ainda não se encontrava na esfera do já sabido, acessar a experiência de cada um, fazer conexões, descobrir a leitura, a brincadeira, os elos e tudo que vive no cruzamento e nas franjas desses territórios existenciais.” (BARROS e KASTRUP, 2010, p.61). A cartografia é, portanto, uma prática que acompanha um processo. Durante o meu processo investigativo, busquei aproximações com os campos da filosofia e da infância para pensar sobre o pensar, para que possamos olhar de diferentes formas e lugares a infância e a surdez, para talvez reescrever o que já foi pensado e dito na e sobre a educação das crianças surdas. A partir da análise do material empírico, foi possível perceber que a criança surda, para ser criança, subverte a ordem do que é “melhor para a criança surda” a partir da necessidade de ir à escola, onde tem suas refeições garantidas, sua higiene, o cuidado e o educar, estes tão intrínsecos, específicos da educação infantil. Acredito que a educação da infância surda deve acontecer com pares surdos, em uma escola de surdos, mas para isso é preciso fazer alguns deslocamentos, como olhar para a infância, tanto quanto se olha para a surdez, e que a criança não participe dessa escola apenas para ter atendimento educacional especializado para aprender a língua de sinais durante algumas poucas horas na semana. Poderíamos pensá-la primando pela educação do fazer pensar e do conhecimento, onde se tem potência de ser criança e potência para viver a identidade surda, porque o que somos é resultado não somente do que fazemos, mas também do que nos passa e do que experimentamos. Estamos todos, o tempo todo, em processo, em obra na produção de outras formas de existência.

Palavras-chave: Cartografia - Infância Surda – Experiências educacionais

ABSTRACT

This dissertation aims to follow the childhood and educational experiences of deaf children through the images produced and chosen by them in a deaf school, a regular nursery school and where they live with their family based on the method of cartography. This method is articulated with the concepts of Cultural and Deaf Studies to discuss the childhood and the production of identities and of the deaf diversity. Cartography is a study of power relations that makes up a particular field of experience, not depending on a plan to carry out, a set of skills to acquire or of a list of skills to apply in a particular field by the researcher. It emphasizes the gathering, the allowance to "speak what was not yet in the sphere of the already known, to access the experience of each individual, making connections, discovering reading, playing, the links and everything that lies at the intersection and on the fringes of these existential territories. " (BARROS e KASTRUP, 2010, p.61). Cartography is therefore a practice that goes hand in hand with a process. During this research process, the approximations with the fields of philosophy and childhood were sought to reflect about thinking, so that one can look from different perspectives and places at childhood and deafness, perhaps to rewrite what was already thought and said in and about the education of deaf children. The analysis of the empirical data shows that deaf children, to be children, subvert the order of what is "best for the deaf child" starting from the need to go to school, that provides their meals, hygiene the care and education, which are such intrinsic, specific aspects of child education. It is our belief that the education of deaf children should happen among deaf children in a deaf school, but for that it is necessary to make some displacements, such as looking at childhood as much as at deafness, and that the child will not attend this school just to have special classes to learn sign language for a couple of hours a week. It is possible to think of striving for an education that stimulates thinking and learning, in which one has the power to be a child and the power to live deaf identity because what we are is not only a result of what we do, but also what and how we experience it. We are all in constant process, working in the production of other existence forms.

Keywords: Cartography - Deaf Children - Educational Experiences

LISTA DE IMAGENS

Fig. 01: Trecho “Comida” “Suco” – 16/08/2011	40
Fig. 02: Trecho “Bonecas” –16/08/2011	41
Fig. 03: Trecho “1, 2 e 3 bonecas” – 16/08/2011	43
Fig. 04: Trecho “Cortina” – 16/08/2011	43
Fig. 05: Trecho “Armário” – 16/08/2011	45
Fig. 06: Trecho “Professora” – 16/08/2011	46
Fig. 07: Trecho “Mãe” – 16/08/2011	47
Fig. 08: Trecho “Mãe” – 16/08/2011	48
Fig. 09: Trecho “Eu” – 16/08/2011	49
Fig. 10: Trecho “Brincar” –19/08/2011	52
Fig. 11: Trecho “Expressão corporal menina com a boneca” –19/08/2011	53
Fig. 12: Trecho “Expressão corporal movimento de fazer comida” –19/08/2011	53
Fig. 13: Trecho “Amiga” –19/08/2011	54
Fig. 14: Trecho “Amigas” “ boneca” –19/08/2011	55
Fig. 15: Trecho “Expressões” –19/08/2011	56
Fig. 16: “A caminho da Escola” – 19/08/2011	62
Fig. 17: “Dança dos macacos” – s/data	65
Fig. 18: Trecho “Mãe” – 17/09/2011	74
Fig. 19: Trecho “Tênis” – 17/09/2011	76
Fig. 20: Trecho “Mochila” – 17/09/2011	76
Fig. 21: Trecho “Cama” – 17/09/2011	77
Fig. 22: Trecho “Quarto” – 17/09/2011	77
Fig. 23: Trecho “Televisão” – 17/09/2011	78
Fig. 24: Trecho “Cachorro” – 17/09/2011	83
Fig. 25: Trecho “Cachorro” – 17/09/2011	83
Fig. 26: Trecho “Cavalo” – 17/09/2011	84
Fig. 27: “Ana Luísa e os filhotes” – 17/09/2011	85
Fig. 28: Trecho “Graziele” “Fabiano” – 17/09/2011	87

SUMÁRIO

1 APRESENTANDO O PERCURSO... ALGUNS PASSOS... AVISOS	10
2 INICIANDO A CAMINHADA... CONSTITUINDO-ME COMO UMA CARTÓGRAFA NO CAMINHAR	13
2.1 Demarcando meus passos	16
2.2 Caminhando com os Estudos Surdos, os Estudos Culturais e a Cartografia.....	18
2.3 Na pista do método da Cartografia	22
3 ENCRUZILHADAS DE UM VIVER: razões que me levam a investigar a Infância Surda.....	24
3.1 Trilhando sobre a Cartografia e a Infância Surda	31
4 CARTOGRAFANDO COM UMA CRIANÇA SURDA SUA INFÂNCIA E SUAS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS.....	35
4.1 Conhecendo as escolas de uma criança surda	36
4.2 Os primeiros registros.....	39
4.3 As Bonecas	39
4.4 Um trabalho que não se vê, e que pouco se valoriza	44
4.5 Ana Luísa conversa na Escola Bilíngüe?.....	47
4.6 A participação da família nas escolas	48
4.7 O olhar de frente para câmera, naquele instante, ver-se?	49
4.8 O Brincar... ..	51
4.9 São as “expressões” que saltam aos olhos?	56
4.10 Que Ilha é essa?	61
4.11 Como iniciou a Escola Bilíngüe?	69
4.12 Passeio ao Piquete 30 – Acampamento Farroupilha.....	71
4.13 “MÃE”	73
4.14 O óbvio precisa ser dito?	75
4.15 Marcas das escolas?.....	76
4.16 Imagem é tudo?	79
4.17 Olho, olhar, olhando... ..	82
4.18 Ana Luísa em casa... ..	85
4.19 Um sorriso pode ser uma resposta?	86
5 CARTOGRAFIAR É ACOMPANHAR... PISTAS PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA SURDA.....	88
5.1 O encontro com o outro surdo... O encontro com o outro criança	89
6 REFERÊNCIAS	94
7 ANEXOS.....	99
7.1 Termo de Consentimento para a Escola Bilingüe.....	100
7.2 Termo de Consentimento para a Escola Infantil.....	101
7.3 Termo de Consentimento para a Família	102

1 APRESENTANDO O PERCURSO... ALGUNS PASSOS... AVISOS

Apresento esta pesquisa de forma simples, mas não menos rigorosa e comprometida, permitindo uma aproximação com os sentidos que se vinculam ao ato de criação, de novos modos de sentir, de ver, de pensar, de olhar, de existir.

O meu pensamento, através do poema de José Régio, leva-me a experimentar na concretude alguns caminhos conhecidos na Educação de Surdos e na Educação da Infância. Caminhos já conhecidos, mas que agora se fazem na experiência de quem caminha, ao cartografar.

Início explicando que meu ingresso na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação se deu em meados de junho de 2011. Sou egressa da linha de pesquisa sobre Infâncias. Infância, temática esta que desde muito tempo ocupa a minha vida. A maioria das minhas experiências profissionais aconteceu como professora de Educação Infantil, com crianças coloridas de todas as cores. Crianças marcadas, marcas visíveis que as acompanham queiram ou não. Marcas que dependendo de onde elas estejam, e são olhadas, petrificam-nas deixando-as inertes, como estátuas que não sentem, não falam, não desejam. Quase não há distinção de gostos, nem de gestos, são tomadas pelo que falam sobre elas, raramente pelo que elas falam das suas preferências, do que gostam e do que não gostam.

Trabalhar com crianças é poder esperar que algo incomum aconteça. Abrindo-se uma possibilidade de intensificar as relações com a experiência, que é singular, que “nesse movimento de travessia rompe-se o espaço de significação o qual define uma realidade anterior, procurando, não já um outro plano de significação, mas o devir de um sentido que continuamente nasce”. (VILELA, 2010, p.63).

Meus passos nesta pesquisa acompanham os passos de uma criança surda. Conforme vou escrevendo a pesquisa, vou tratando de aspectos específicos da Educação de Surdos, como a aquisição da Língua Brasileira de Sinais e o uso das expressões faciais e corporais que são bastante empregadas, de forma natural, pelas crianças surdas como forma de se comunicarem.

A pesquisa foi realizada em duas escolas, na Escola de Surdos Bilíngüe Salomão Watnick e na Escola Infantil Marista Nossa Senhora Aparecida das Águas, onde assuntos próprios da Educação de Surdos começaram a fazer parte quando uma criança surda entrou na escola. Além das escolas, também acompanho a criança em sua casa, no espaço onde vive com sua família.

No percurso de construção desta dissertação, organizo-a em quatro capítulos, além desta apresentação. No segundo capítulo, *Iniciando a caminhada... Constituindo-me como uma cartógrafa no caminhar*, trato do meu desejo de fazer esta pesquisa encontrando na cartografia uma possibilidade de metodologia que não está preocupada com um resultado, mas em acompanhar este processo. Apresento os objetivos, e como busco alcançá-los no decorrer do percurso. Informo com quem, os lugares e de que forma pretendo problematizá-los.

Na seção 2.1 *Demarcando meus passos*, relato de que lugar eu falo, aspecto de grande relevância pautado por mim, também sobre a minha formação acadêmica e experiência profissional. Na seção 2.2 *Caminhando com os Estudos Surdos, os Estudos Culturais e a Cartografia*, empenho-me em construir uma metodologia para esta pesquisa, fazendo uma bricolage entre as teorizações que desenrolei nesta prática. Articulando os Estudos Culturais, os Estudos Surdos e a Cartografia que exigiram considerável trabalho e questionamentos de maneira a não garantir que nenhuma prática fosse definitiva. Prática que ao caminhar, foi inventando modos de olhar desassossegados, querendo dialogar no compasso com uma criança surda. Na seção 2.3 deste mesmo capítulo, adentro com a cartografia como referência, norteando para uma prática de pesquisa com uma criança surda.

No capítulo três, *Encruzilhadas de um viver: razões que me levam a investigar a Infância Surda*, mostro como venho sendo atravessada, constituída pelas teorizações que elegi para caminhar e pela filosofia e a Infância. Chamo atenção para pensar sobre o pensar, para que possamos olhar de diferentes formas e lugares, para talvez reescrever o que já foi pensado e dito na e-sobre a educação das crianças surdas.

Na seção 3.1, *Trilhando sobre a Cartografia e a Infância Surda*, desenho o “estado da arte”, descrevendo o levantamento feito através de palavras chaves que se relacionam com minha pesquisa sobre outras produções já realizadas. Mesmo aparecendo pesquisas que continham alguma palavra chave deste estudo, não foi localizada nos sites procurados, nenhuma evidência de terem estudos concluídos na mesma perspectiva que desenvolvi nesta pesquisa.

No capítulo quatro, *Cartografando a Infância e as experiências educacionais com uma*

criança surda, equipada com o diário de campo, apresento os caminhos percorridos em uma jornada sem roteiro definido, porém organizado e disciplinado. Veiga - Neto (2002, p.23), nos ensina que “temos compromisso não apenas com nós mesmos, mas, também e por ofício, com ou “sobre” aqueles com os quais trabalhamos.” Problematizo os sentidos dados pela criança surda a sua infância e suas experiências educacionais a partir das imagens produzidas e escolhidas por ela nas duas escolas que frequenta e na casa onde mora com a sua família, ou seja, nos lugares que fazem parte das suas experiências educacionais e da sua infância.

No capítulo cinco, *Cartografar é acompanhar...Pistas para a educação da infância surda*, retomo alguns trajetos e olho mais uma vez o sentido que teve uma criança surda “falar” sobre sua infância e suas experiências educacionais e busco deixar algumas pistas para a educação da infância surda, não como produto final, mas como outra possibilidade de aprendermos com a infância surda.

2 INICIANDO A CAMINHADA... CONSTITUINDO-ME COMO UMA CARTÓGRAFA NO CAMINHAR

*“ninguém sabe antecipadamente de que afectos é capaz”;
“ninguém sabe antecipadamente como se aprende, é uma longa
história de experimentação”.* (DELEUZE, 1988, p. 54)

O desejo de aprender vem de uma longa história, de estar participando do que acontecia na minha vida e na vida daqueles com quem convivia desde criança. Este desejo se potencializou ainda mais quando tive algumas experiências que me marcaram. A vida é breve e quando se constrói um desejo, quando se deseja algo, a vida se modifica. O desejo é tão pleno, tão alegre, tão potente que se algo nos falta logo se inventa alguma forma para conquistá-lo. Neste sentido, interessa-me particularmente o que Rilke¹ escreveu em uma de suas cartas a um jovem poeta:

Permita a suas avaliações seguir o desenvolvimento próprio, tranqüilo e sem perturbação, algo que, como todo avanço, precisa vir de dentro e não pode ser forçado nem apressado por nada. Tudo está em deixar amadurecer e então dar à luz. Deixar cada impressão, cada semente de um sentimento germinar por completo dentro de si, na escuridão do indizível e do inconsciente, em um ponto inalcançável para o próprio entendimento, e esperar com profunda humildade e paciência à hora do nascimento de uma nova clareza: só isso se chama viver artisticamente, tanto na compreensão quanto na criação. (RILKE, 2011, p.36)

Com muito desejo e clareza ingressei no Mestrado em Educação no ano de 2010 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e no desenrolar do curso fui fazendo as disciplinas que eu acreditava que me ajudariam a pensar o lugar “infância” de uma maneira desacomodada, ou melhor, incomodada com o que acontece na educação dos infantes.

Muitas mudanças ocorreram no transcorrer desta caminhada. A partir da necessidade

¹ Rainer Maria Rilke (1875 – 1926) é considerado o maior poeta de língua alemã do século XX.

instalada, meus pensamentos foram buscar na memória alguns encontros, palestras, seminários, congressos onde os Estudos Surdos também se fizeram presente em minha formação de professora. Hoje, consigo perceber que os meus questionamentos de alguns anos atrás continuam a me provocar, e ainda me fazem perguntar: onde está a infância surda? Como ela tem visibilidade? Quais são os espaços ocupados pela infância na educação de surdos?

Assim, minhas intenções atuais estão direcionadas para tentar entender como uma criança surda “olha” sua infância e suas experiências educacionais. Aliás, entender, “para o cartógrafo, não tem nada a ver com explicar e muito menos com revelar. Para ele não há nada em cima - céus da transcendência -, nem embaixo - brumas da essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão. E o que ele quer é mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem”. (ROLNIK, 2007, p.66)

A cartografia surge como uma possibilidade metodológica de pesquisa e intervenção, uma prática investigativa que, ao invés de buscar um resultado, procura acompanhar o processo. Em *A cartografia como método de pesquisa-intervenção*, Eduardo Passos e Regina Barros (2010, p.17) escrevem: “a cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação”. Ao acompanhar processos, Laura Pozzana de Barros e Virgínia Kastrup (2010, p.56) enfatizam: “sempre que o cartógrafo entra em campo há processos em curso. A pesquisa de campo requer a habitação de um território que, em princípio, ele não habita”.

De acordo com Eduardo Passos e Regina Barros (2010, p.30)

defender que toda pesquisa é intervenção exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde o conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes que os liga (...). Conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem conseqüências políticas. Quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto, quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, o processo de pesquisar ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos. O método assim reverte seu sentido, dando primado ao caminho que vai sendo traçado sem determinações ou prescrições de antemão dadas. Restam apenas pistas metodológicas e a direção ético-política que avalia os efeitos da experiência (do conhecer, do pesquisar, etc.) para daí extrair os desvios necessários ao processo de criação. (...) Assim, conhecer a realidade é acompanhar seu processo de constituição, o que equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho.

Utilizando a cartografia como metodologia, vou construindo essa pesquisa aos poucos. Calcando meus passos, direcionando-me, vou aprendendo, constituindo-me como uma cartógrafa. Mas o que significa fazer uma pesquisa, sendo uma cartógrafa? Como vou significando as coisas? Fazer cartografia significa colocar o meu olhar sobre as coisas? O que significa ter um olhar? Um olhar pode ser neutro? Com que olhos a criança surda olha?

Nessa caminhada, questiono: *Como uma criança surda “olha” a sua infância e suas experiências educacionais?*

Traço, como objetivo geral, *acompanhar a infância e as experiências educacionais de uma criança surda através das imagens produzidas e escolhidas por ela nos contextos dos quais participa* e, como objetivos específicos:

- Produzir imagens com uma criança surda em seus contextos escolares² e familiar;
- Analisar as imagens que a criança surda produziu com a câmera digital;
- Problematizar os sentidos dados pela criança surda a sua infância e as suas experiências educacionais a partir das imagens produzidas e escolhidas por ela.

A pesquisa foi realizada nas escolas onde a criança surda está matriculada: Escola Infantil Marista Nossa Senhora Aparecida das Águas e Escola de Surdos Bilíngüe Salomão Watnick, onde ela tem atendimento educacional especializado (AEE), especificamente Educação Precoce.

Abaixo, apresento alguns dados (ilustrativos) sobre as crianças que participariam, pois como explicarei mais adiante no capítulo 3, tive que fazer escolhas em decorrência do tempo para a pesquisa. Atualmente essas crianças são atendidas na Escola Bilíngüe. Trago-as aqui por que todas participam do contexto da Escola Bilíngüe onde a criança surda selecionada para a pesquisa está inserida.

² Uso Escola Bilíngüe ao referir-me a Escola de Surdos Bilíngüe Salomão Watnick e Escola Infantil comum ao referir-me a Escola Infantil Marista Nossa Senhora Aparecida das Águas. Daqui em diante passo a fazer referência, então, apenas a Escola Bilingue e Escola Infantil.

A Escola de surdos Bilíngüe Salomão Watnick, pertence à rede Municipal de Porto Alegre; iniciou na Rua Mariante, 550 – Bairro Rio Branco. Fone: 3388-1125 e no mês de outubro de 2011 mudou-se para a Rua Pedro Werlang, 1011- Bairro Intercap – Porto Alegre / RS. O Termo de Consentimento Informado da escola encontra-se em anexo.

A Escola Infantil Marista Nossa Senhora Aparecida das Águas está situada na Ilha Grande dos Marinheiros. O Termo de consentimento Informado da escola encontra-se em anexo.

Criança³	Idade	Escola	Escola Bilíngüe
João	Dois anos	Escola de Educação Infantil	(2 ^a e 5 ^a – manhã) (9h/10h30)
Rafael	Três anos	Escola de Educação Infantil	(2 ^a e 5 ^a – manhã) (11h/12h)
Ana Luísa ⁴	Cinco anos	Escola Infantil comum	(4 ^a e 5 ^a – tarde) (13h/16h)
André	Cinco anos	Escola de Educação Infantil	(2 ^a e 4 ^a – manhã) (11h/12h)
Rafaela	Cinco anos	Escola de Educação Infantil	(4 ^a e 5 ^a – tarde) (15h30/17h)
Eduardo	Três anos	Escola de Educação Infantil	(2 ^a tarde – 5 ^a manhã) (13h/16h) (9h/10h30)

Sobre as razões para Ana Luísa ter sido escolhida para a pesquisa e não outra criança, justifico a minha escolha escrevendo como nos conhecemos. Conheci Ana Luísa fora do contexto escolar, no Hospital da Criança Santo Antônio⁵, quando ela estava recuperando-se de um tratamento. Ao saber por uma colega da universidade, professora de Ana Luísa na Escola Bilíngüe, que a criança estava hospitalizada, perguntei se poderia acompanhá-la na visita. No dia da visita cheguei antes da professora e deparei-me com uma criança brincando no corredor do hospital, era a Ana Luísa. Com toda sua energia de criança, convidou-me para brincar de caminhar nos círculos coloridos que imitavam um caracol. Com ela, fiquei algum tempo até que sua professora chegou e nos encontrou brincando. Ali ficou registrado, não um começo, mas parte de uma significativa cartografia de uma infância surda a ser registrada na pesquisa.

2.1 Demarcando meus passos

Desde que me graduei em Pedagogia Educação Infantil, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2002), venho estudando também sobre os Estudos Surdos, pois tive contato com os surdos quando cursava o magistério.

Paralelamente com a graduação participei de algumas aulas na Faculdade de Educação

³ Nomes fictícios.

⁴ A mãe de Ana Luísa (Josiane) autorizou a participação da filha na pesquisa. O Termo de Consentimento Informado encontra-se em anexo.

⁵ Hospital da Criança Santo Antônio, situado na cidade de Porto Alegre / RS.

da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no Programa de Pós-graduação em Educação e, mais tarde, como aluna do Programa de Educação Continuada (PEC) na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação. Destaco também, a participação na disciplina de Seminário Avançado: *O problema na pesquisa da alteridade surda: língua, imagens do outro e comunidade pedagógica*, ministrada pelo professor Carlos Skliar do ano de 2003, onde se efetivou a minha vontade de pesquisar sobre a infância surda. Lembro-me o quanto tinha que correr atrás das leituras indicadas para tentar entender um pouco melhor sobre o que ele falava nas suas aulas. Tive a ajuda de colegas, que me emprestavam livros para um melhor entendimento e para dar conta do que era debatido em aula.

Nesse mesmo ano a professora Madalena Klein, que participava das aulas do professor Skliar, me avisou sobre um Curso de Especialização que iria acontecer na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Inscrevi-me, então, no curso de Especialização em Educação Especial: o desafio da escola inclusiva, curso que teve algumas disciplinas ministradas por professores que pesquisam no campo dos Estudos Culturais. Ao estudar noções dos Estudos Culturais em uma perspectiva pós-estruturalista, vi a possibilidade de pensar e problematizar como é representada a infância surda a partir da escola para surdos. Concluí o curso escrevendo a monografia intitulada *Dar a palavra... Notas de Representações sobre a Educação Infantil Surda*, orientada pela professora Adriana Thoma. Nesse trabalho analisei, através de algumas filmagens, os fazeres pedagógicos propostos pela professora e, mais precisamente, o Plano de Estudos da Educação Infantil, a fim de identificar as *representações sobre a infância surda em uma turma de Educação Infantil de uma Escola Especial para surdos*.

Após concluir a Especialização (2005), fui morar em Florianópolis/SC, trabalhei na Apae (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) com surdos autistas, logo passei em um concurso para professora substituta de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, onde fiquei trabalhando e morando até meados do ano de 2009. Ainda no ano de 2007, fui aprovada no processo seletivo para cursar a Especialização em Educação de Surdos: Aspectos Políticos, Culturais e Pedagógicos no CEFET/SC (Antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina), hoje denominado Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, localizado na cidade de São José/SC.

O título da monografia produzida nessa segunda especialização foi *Infância Surda*: Esse “Outro” de que “se fala”, dessa vez sob a orientação da professora Maria Lúcia Cidade de Souza. Neste trabalho analisei o documento *Saberes e Práticas da Inclusão – Dificuldades de comunicação e sinalização: Surdez*, do Ministério da Educação, Secretaria de Educação

Especial e Secretaria de Educação Infantil, publicado no ano de 2004, a fim de desnaturalizar algumas narrativas que permeiam o contexto da educação infantil surda. Esse documento circula em várias instituições de ensino e muitas vezes é considerado o mais indicado para o trabalho com crianças surdas por se tratar de um documento oficial distribuído pelo Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial.

2.2 Caminhando com os Estudos Surdos, os Estudos Culturais e a Cartografia

Esta pesquisa está situada no campo dos Estudos Surdos em suas articulações com os Estudos Culturais e a Cartografia. Os Estudos Surdos estão na luta contra a interpretação da surdez como deficiência ou experiência de uma falta, entendendo-a como uma diferença e uma experiência visual.

Historicamente sabe-se que a visão clínico-terapêutica influenciou a definição da surdez a partir do déficit auditivo e da classificação audiométrica, mas deixou de incluir a experiência visual dos sujeitos surdos e de considerar os contextos culturais no qual a pessoa surda está inserida e se desenvolve. E é justamente destes aspectos, dentre outros, que os Estudos Surdos se ocupam. Nas palavras de Skliar (2005, p. 29):

Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que através de um conjunto de concepções lingüísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e o mundo dos surdos.

Os Estudos Surdos surgiram através de intelectuais que investigam a educação de surdos influenciados pela perspectiva teórica dos Estudos Culturais. Os Estudos Surdos se propagam nos Estudos Culturais, porque enfatizam as questões das culturas, das práticas discursivas, das diferenças e das lutas por poderes e saberes. Ainda segundo Skliar (2005, p.5):

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

Nesta perspectiva, a surdez como diferença pode ser entendida por nós, ouvintes, como aquilo que:

Ao olharmos, nos coloca em questão, tanto em relação àquilo que somos, quanto em relação a todas as imagens que construímos para classificá-la, para excluí-la, para nos protegermos de sua presença incômoda, para enquadrá-la em nossas instituições, para submetê-la a nossas práticas e, no limite, para fazê-la como nós mesmos, isso é, para reduzir o que ela pode ter de inquietante e ameaçadora (LARROSA, 1998, p.19).

A história da surdez é uma variedade de histórias constituídas por uma visão audista⁶ que define as identidades surdas como “anormais⁷” e que acaba, geralmente, por oprimir os surdos, pelo uso arbitrário dos poderes e saberes que nela se enfrentam.

Carlos Skliar nos diz que:

não se trata, então, de dizer que os surdos padecem dos mesmos problemas que todos os demais grupos minoritários, obscuros, colonizados, subalternos e dominados. Mas, trata-se de produzir uma política de significações que gera um outro mecanismo de participação dos próprios surdos no processo de transformação pedagógica. (SKLIAR, 2005, p.14).

Percebe-se, através de observações, que as representações que a maioria dos ouvintes tem dos surdos são “audistas”. A representação de surdez ainda está associada ao significado de deficiência, ou seja, da incapacidade, da falta, insuficiência etc.

Estas representações dos surdos enquanto deficientes, incapazes, inferiores, sem linguagem estão nas falas de alguns ouvintes e também de alguns surdos que foram subjetivados por uma visão audista, nos seus comentários, nas suas perguntas, nos seus comportamentos.

Tais representações, nos movimentos dos grupos surdos, perpassam por diferentes experiências que são as visuais. Emmanuelle Laborit⁸, em seu livro *O vôo da Gaivota* narra sua história de vida, retrata as suas lembranças da infância, sua difícil adolescência e o início da idade adulta e nos conta como ela foi se constituindo surda ao aprender e fazer uso da

⁶ LOPES (2011) diz que “as práticas audistas ultrapassam o ouvinte. Elas constituem a norma em que ouvintes e surdos estão colocados e passam a agir conforme suas diretrizes”. Nesse sentido, uma visão audista desloca dos ouvintes a responsabilidade pela história de normalização a que os surdos foram submetidos e problematiza essa história a partir da visão da audição como norma.

⁷ O Normal e o Anormal se encontram no espaço da norma. Ver em: Os Anormais, (FOUCAULT, 2002).

⁸ Emmanuelle Laborit, nascida surda em 18 de outubro de 1971, só conheceu a língua de sinais aos sete anos de idade, venceu o prêmio Molière da Revelação Teatral em 1993. É uma atriz francesa e diretora do Teatro Visual Internacional. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Emmanuelle_Laborit> Acesso em 28/12/2011.

língua de sinais, dentre outras coisas. Nesse livro ela também escreve sobre o sentido que tem a palavra “olhar” desde a sua infância.

São as imagens que fazem as coisas. Não podia dizer o que sentia. Olhava. Olhava se estavam contentes, descontentes. Olhava para saber se estavam irritados. Ou se não escutavam os outros. Eu tinha olhos para escutar, mas era limitado. (LABORIT, 1994, p.23)

As experiências visuais estabelecem as relações através do olhar. Como consequência é possível dizer que a cultura dos surdos é visual, o olhar se sobrepõe ao som mesmo para aqueles que ouvem dentro de uma comunidade surda. As experiências visuais fazem parte das identidades e das culturas dos surdos. Perlin e Miranda (2003, p.218), autores surdos escrevem sobre isso entendendo que:

Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia, de leitura.

O surdo se vê como diferente, como um sujeito que reivindica seus espaços, os quais existem independentemente de autorização ou aceitação da sociedade ouvinte. A surdez é uma diferença entre tantas outras e do ponto de vista do surdo, muitas vezes o ouvinte é entendido como incapaz por não compreender o seu mundo visual.

Os Estudos Surdos buscam nos Estudos Culturais um horizonte epistemológico na definição da surdez, onde ela passa a ser reconhecida como uma questão de “diferença política, de experiência visual, de identidades múltiplas”, um território de representações diversas que se relaciona, mas não se refere aos discursos sobre a deficiência. (SKLIAR, 2005, p.11)

Ainda que seja difícil dar uma única definição dos Estudos Culturais, desde a sua emergência, no movimento de libertação nos anos de 1950 e 1960, esses estudos questionaram e se contrapuseram a separação entre alta e baixa cultura, pois entendem cultura como uma forma de vida. A partir dos Estudos Culturais, assim, foram criadas teorias sobre práticas culturais, práticas de significação cultural.

Os Estudos Culturais não se configuraram como uma disciplina, mas como uma área onde diferentes disciplinas interagem, visando o estudo de aspectos culturais da sociedade. Porque “os Estudos Culturais não são simplesmente interdisciplinares; eles são

freqüentemente, como outros têm dito, ativa e agressivamente antidisciplinares – uma característica que, mais ou menos, assegura uma relação permanentemente desconfortável com as disciplinas acadêmicas”. (NELSON, TREICHLER e GROSSBERG, 2003, p.8)

Os Estudos Culturais descrevem metodologias de trabalho, que rompem com orientações metodológicas que tem somente uma base de referência: “sua metodologia, ambígua desde o início, pode ser mais bem entendida como uma bricolage. Isto é, sua escolha da prática é pragmática, estratégica e auto-reflexiva” (NELSON, TREICHLER e GROSSBERG, 2003, p.9). Nesta condição, nenhuma metodologia é “a sua”, assim como nenhuma pode ter mais valor que a outra, da mesma maneira como nenhuma traz a garantia de se conseguir respostas.

Entendo que nessa pesquisa faço uma bricolagem, ao utilizar-me também da cartografia que já vem sendo experimentada, pois está implicada na minha prática de pesquisa.

A bricolagem é uma forma de fazer pesquisa que se utiliza de várias estratégias metodológicas para constituir um modo particular de investigação que não se preocupa com enquadramentos rígidos, sem abrir mão, entretanto, de um rigor acadêmico em suas análises. Segundo Kincheloe (2007, p. 15), a bricolagem amplia os métodos de pesquisa e constrói uma modalidade mais rigorosa de conhecimento sobre educação. “A profunda interdisciplinaridade da bricolagem transgride a fronteira entre os dois domínios, ilustrando, no processo, sua interação e sua inseparabilidade. Os *bricoleurs* não estão cientes de onde termina o empírico e começa o filosófico, pois suas características epistemológicas estão sempre embutidas uma na outra [...]” (KINCHELOE, 2007, p.29).

Ao dizer que a palavra não está na coisa, mas na relação, arrisco-me a dizer que a partir do meu problema de pesquisa tento fazer uma conversação com estas teorizações que visam à prática de pesquisa. Conversação, para Larrosa (2004, p.359), significa

pensarmos até que ponto somos ainda capazes de falar, até que ponto somos capazes de falar-nos, até que ponto somos capazes de por em comum o que pensamos, ou o que nos faz pensar, até que ponto podemos ainda viver uns com os outros, não só tolerar-nos, ou ser-nos úteis uns aos outros, mas viver, sentir a vida e pensar a vida e contar a vida com os outros.

A cartografia e os Estudos Culturais se praticam no modo de sentir, de pensar, de perguntar, são práticas implicadas na própria vida. Assim, esta pesquisa é produzida no caminhar, tendo como atitude uma experimentação do pensamento. Um dos desafios é que prevaleçam os encontros no caminhar. Encontros que também acontecem com a escrita no Diário de Campo. Encontros que, segundo Fonseca e Kirst (2003, p.14), “deixam marcas e

contém, por algum tempo, os devires, transformando-os na letra urgente do testemunho e do desafio de fazer ciência sem uma forma determinada e antecipadas verdades que sobrecodificam e aprisionam as potencialidades do próprio encontro”.

Na dissertação denominada “*Rastros das Linhas Menores de escrita*”, Fabiane Olegário (2011, p.34), ressalta que: “A escrita no diário de campo não se configura como algo técnico e automatizado: não se trata de reproduzir o objeto para, então, avançar à próxima etapa que consistirá em descrever os contornos do objeto, após sistemática observação. Escrever cartograficamente implica escrever ensaiando novas possibilidades de reinventar mundos”.

Encontros com a experiência é possível? Experiência é um lugar de Encontro?

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p.160)

Jorge Larrosa nos seus estudos sobre a palavra experiência e seus significados, diz que seu interesse não era o de conceituar experiência, pois está mais do que certo que esta palavra não pode ter conceito. Ele considera experiência como a vida, que talvez por isso “transborda” o que não permite conceitualizar. Larrosa nos chama a atenção sobre os sentidos da experiência quando fala da impossibilidade de dar valor ao que nos passa. Em suas palavras: “é impossível conceitualizar [a experiência] porque ultrapassa imediatamente qualquer conceito, porque excede qualquer idéia que trate de determiná-la” (LARROSA, 2004, p.331). A experiência não está no ser, está no devir, a experiência é produzida. Ela não pede que a compreendamos, a experiência está no campo do viver, do experimentar, do escutar e do olhar.

2.3 Na pista do método da Cartografia

A idéia da cartografia como uma prática do conhecer é deleuziana. Deleuze se apropria de uma palavra do campo da Geografia para referir-se ao traçado de mapas processuais de um

território existencial. Um território desse tipo é coletivo, porque é relacional; é político, porque envolve interações entre forças; tem a ver com uma ética, porque parte de um conjunto de critérios e referências para existir; e tem a ver com uma estética, porque é através dela que se dá forma a esse conjunto, constituindo um modo de expressão para as relações, uma maneira de dar forma ao próprio território existencial. Por isso, pode-se dizer que a cartografia é um estudo das relações de forças que compõem um campo específico de experiências.

Em seu livro intitulado *Foucault*, Deleuze (2005) se refere ao filósofo-historiador como um grande cartógrafo, pois ele foi capaz de traçar as linhas que configuravam uma espécie de diagrama de forças que subjazia às palavras e às coisas nomeadas por elas, em contextos históricos específicos. Deleuze não estabelece a cartografia como uma metodologia de pesquisa com etapas formuladas e procedimentos específicos. Isso iria contra sua filosofia.

Quando um investigador tem um “objeto” processual e quer aceder à política de suas formas e funcionamentos, ele pode se valer de um método de trabalho como esse, afinado com a processualidade daquilo que investiga. Não obstante, a cartografia não depende de um plano a executar, de um conjunto de competências a adquirir ou de uma lista de habilidades a aplicar em determinado campo pelo pesquisador.

Enquanto método de pesquisa, a cartografia tem uma série de particularidades. É um método que não se aplica, mas se pratica. Quer dizer, não há um conjunto de passos abstratos, a priori. Nesse sentido, trabalha-se com um modo de fazer pesquisa que se inventa enquanto se pesquisa, de acordo com as necessidades que surgem, de acordo com os movimentos do campo de estudo em questão.

A cartografia permite uma aproximação dos lugares onde pretendo investigar e habitar os territórios. A cartografia tem a primazia do encontro, de fazer “[...] falar aquilo que ainda não se encontrava na esfera do já sabido, acessar a experiência de cada um, fazer conexões, descobrir a leitura, a brincadeira, os elos e tudo que vive no cruzamento e nas franjas desses territórios existenciais.” (BARROS e KASTRUP, 2010, p.61).

Tendo assim traçado os primeiros movimentos da pesquisa, trago a seguir as razões que me levam a investigar a Infância Surda.

3 ENCRUZILHADAS DE UM VIVER: razões que me levam a investigar a Infância Surda

“Porque um dia é preciso parar de sonhar, tirar os planos das gavetas e, de algum modo começar” (AMYR KLINK)

No final de junho de 2011 apresentei parte desse texto que ainda se configurava como uma proposta de pesquisa para meus colegas da disciplina Pesquisa e Prática Educacional, disciplina oferecida para os orientandos e orientandas das professoras Adriana Thoma (essa minha orientadora) e Lodenir Karnopp, onde discutimos as minhas intenções de pesquisa. O lugar pretendido para a pesquisa era uma escola bilíngüe para surdos, com um grupo de Educação Precoce, do qual fazem parte crianças surdas com diferentes idades.

Num primeiro momento começo com as observações nessa escola, com um grupo de crianças que são atendidas com horário marcado, geralmente sozinhas, às vezes com a participação de outra criança. O local para os atendimentos era pequeno, por isso ocorria de forma mais individualizada (a Escola mudou de endereço e o espaço agora é maior). As crianças, em sua maioria, faltam bastante, e nem todas estão matriculadas em uma escola infantil comum, ou quando estão não comparecem com frequência, pois muitos moram longe, alguns têm dificuldades motoras para deslocamento. Para Ana Luísa, quando chove muito na Ilha Grande dos Marinheiros e o rio sobe, fica quase impossível sair de casa e ir para a escola bilíngüe.

Desde o início algumas contingências começam a se apresentar na pesquisa. Levaria um tempo dispendioso até conseguir material suficiente para dar conta do que pretendia: saber das crianças surdas, a partir delas, como olham a sua infância e suas experiências educacionais na Escola Bilíngüe, na Escola Infantil comum e na família. Fator determinante foi o tempo que tinha para concluir esta pesquisa, levando em conta que fui bolsista Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento à Pesquisa no Ensino Superior) do Programa de Pós-Graduação. Assim, para dar conta dos prazos, fiz um recorte e direcionei meu olhar para os registros de

experiências educacionais de uma criança, tendo que guardar na gaveta o restante e focar com discernimento nesta nova escolha.

Meus pensamentos ficam a me perguntar: quem pensa? Eu que penso ou são meus pensamentos que pensam por mim? Como não posso pensar pelos outros, pergunto-me: Como uma criança surda “olha” sua infância e suas experiências educacionais? Como entendê-la, estando ela em processo de aquisição da língua de sinais? Como compreendê-la com rigor? Como pensar sobre infância e educação com uma criança a partir da cartografia?

A partir de tantas dúvidas, nenhuma maior e mais importante que a outra, com muita reflexão, pensei na possibilidade da criança produzir imagens de momentos de suas experiências educacionais, usando uma câmera digital para a produção de tais imagens. Mas como? Decidi fazer isso entregando a câmera para a criança registrar seus momentos nas escolas e na família para que ela, de forma independente, com suas escolhas, pudesse clicar livremente, sem a minha influência ou direcionamento de seu olhar. Ao clicar na câmera digital, a criança consegue materializar uma imagem que verbaliza o seu desejo. Esta imagem dos desejos é a materialização dos seus pensamentos, e esse é o meu objeto de pesquisa. São possíveis sentidos das imagens capturadas pelo olhar da criança que pretendo analisar e não a criança.

Utilizando-me do conceito de imagem, principalmente de Henry Bergson e Gilles Deleuze trabalhado por Kirst e Fonseca (2008) no artigo *Somos Imagem: o mundo é imagem*, penso que no movimento da criança clicar a câmera “não há nada para além do pensamento; somos o pensamento que pensamos, neste sentido somos imagem quando por ela nos encontramos imantado em nossas percepções”. Quando a criança clica, a imagem é o seu pensamento, se o sentido está no ver, não tem como separar o sujeito que vê e o sentido que insere no visto, pois: “O olhar nunca foi passivo. A imagem não vem somente de fora e, certamente, o grau de compreensão de qualquer mensagem se dá na medida em que ela é ressignificada e associada com a vida” (KIRST e FONSECA, 2008, p.3). Para registrar o olhar de uma criança sobre as coisas, acompanho o entendimento de infância apresentado por Eugénia Vilela, para a qual “infância é o gesto da existência humana como uma dança sobre o abismo em que a abertura ao mundo, enquanto condição de possibilidade da experiência é um ato poético de criação de si, desde o interior de uma profunda alteridade” (VILELA, 2010, p. 63).

A criança precisa do desejo, daquilo que desperta de seu pensamento, do que mais a toca, de ter suas experiências. Experiências no sentido em que coloca Larrosa, segundo o qual “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o

que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p.21). O desejo é o que dá potência a criança. É pelo desejo que a criança cria estratégias, inventa modos de se relacionar com o mundo e com os outros, experimenta a vida como um processo de construção, percorrendo caminhos sem uma rota traçada com antecedência. Porém, muitas vezes não admitimos e quase nem percebemos que cada um de nós produz sentidos para os caminhos que percorre. O resultado dos caminhos traçados por cada um de nós pode ter múltiplos efeitos; dependendo das escolhas que fazemos, os efeitos produzidos se diferem.

No dia vinte e nove de junho de 2011 iniciei as observações na Escola Bilíngüe. Após conversar com a minha orientadora sobre as intenções investigativas, passei a focar meu olhar nas produções de imagens realizadas por uma criança surda e no dia dezesseis de agosto fui para a escola e pedi a ela que produzisse imagens daquele espaço, deixando-a escolher a partir da sua própria vontade.

Nesses dias, ainda questionava-me sobre as escolhas a fazer, sobre os caminhos metodológicos que estavam se desenhando em direção as possibilidades de um problema de pesquisa. E foi mexendo, mesmo que com muita resistência, nas monografias escritas por mim alguns anos atrás, que surgiram algumas das razões de estudar novamente a infância surda. Utilizo-me das palavras de Vilela para explicar que “resistir é criar um modo de respiração que rompe o espaço contínuo de um tempo linear” (VILELA, 2006, p.107).

Desde a realização da primeira pesquisa em uma escola de Surdos, fui interpelada pelas questões da Educação da Infância. Nessa pesquisa, me sinto instigada a “escutar” a criança naquilo que ela tem a dizer sobre sua infância e suas experiências educacionais.

Dar a palavra é dar sua possibilidade de dizer outra coisa diferente daquilo que já dizem. Dar a palavra é dar a alteridade constitutiva da palavra. A força atuante do dar a palavra só é aqui generosidade: não é apropriação das palavras para nossos próprios fins, mas desapropriação de nós mesmos no dar. (LARROSA, 2001, p.291)

Entendo que quando falamos sobre infância, estamos falando de múltiplas possibilidades de ser criança, da importância de escutarmos a quem queremos capturar, o que não se reduz a deixá-las falar com a “nossa voz”, mas darmos atenção ao que elas estão dizendo. Não cabe realizar nenhuma explanação exaustiva do que é Infância⁹, o que já foi

⁹ “Analisando textos, retratos, brinquedos e roupas antigas, Ariès mostrou que a construção da infância não aconteceu repentinamente. Se foi a partir do século XVI que começou a se estabelecer a criança como um outro - isso é, que começou a ficar claro aquilo que esse autor denomina *sentimento de infância* -, foi só no início do século XVIII que se estabeleceu, com nitidez, a figura da primeira

feito inúmeras outras vezes em outros trabalhos. Parto do pensamento filosófico educacional ocidental, onde infância segundo Kohan (2004, p.52), “é entendida em primeira instância como potencialidade”. Diversos trabalhos contemporâneos afirmam outros conceitos e outros lugares para a infância. Kohan (2003, p.56), nos diz ainda que “se estivéssemos situados na clareza do absolutamente lógico, da pura consistência, muito provavelmente não teríamos materiais para criar, se estivéssemos situados na absoluta certeza do que não responde a qualquer lógica talvez não poderíamos sequer pensar”. O mesmo autor nos explica que há duas infâncias, duas temporalidades. Uma é majoritária, que é a infância das etapas do desenvolvimento, da continuidade cronológica onde somos bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos. Mas, não vou por este caminho através do qual se educa conforme um modelo.

Caminharei com uma infância de uma educação menor¹⁰, que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, partindo de uma linha de fuga que, “implica a impossibilidade de se estabelecer idéias transcendentais, normas de conduta, parâmetros, modelos estáticos” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p.112-113), pois:

Somos habitantes dos dois espaços, das duas temporalidades, das duas infâncias. Uma e outra infância não são excludentes. As linhas se tocam, se cruzam, se enredam, se confundem. Não nos anima a condenação de uma e a mistificação da outra. Não somos juízes. Não se trata de combater uma e idealizar outra. Não se trata, por último, de dizer como há que se educar as crianças. A distinção não é normativa, mas ontológica e política. O que está em jogo não é o que deve ser (o tempo, a infância, a educação, a política), mas o que pode ser (poder ser como potência, possibilidade real) o que é. Uma infância afirma a força do mesmo, do centro, do tudo; a outra, a diferença, o fora, o singular. Uma leva a consolidar, unificar e conservar; a outra a irromper, diversificar e revolucionar. (KOHAN, 2004, p.63)

E o que é o devir? Devir é um encontro. “Devir-criança”, este conceito foi inventado por Deleuze e Guattari. O devir é criação, é de onde pode surgir o novo e o imprevisível. Tem outra temporalidade que não a da história, por isso mesmo o devir não é reproduzir. A infância é, “por fim, um dos nomes cujas verdades alguns teimam em inscrever sob as portas dos

infância; e foi só mais tarde, já no final do século XIX, que surgiu o bebê” (VEIGA-NETO, 1999, p.2). Este texto foi escrito por encomenda da Dr^a Silvina Gvirtz, da Universidade de Buenos Aires. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta5.11.htm>> Acesso em 01/01/2012. Sobre a história da infância também pode ser lida em Bujes (2002), Narodowski (2001), Dornelles (2005), entre outros.

¹⁰ Para Tadeu, Corazza e Zordan (2004, p.88): “A educação menor é uma prática desterritorializadora, algo em vias de se fazer, nunca sobre aquilo que já está dado, mas sempre com o que está para chegar.”

mesmos.” (KOHAN, 2010, p.8). Considero que as crianças surdas possuem saberes, pensam e “falam” daquilo que lhes acontece em vários contextos e que, portanto, pode ser produtivo buscar entender como uma criança surda olha sua infância e suas experiências educacionais.

Carolina Hessel Silveira e Patrícia Luiza Ferreira Rezende (2008, p.62), surdas, pesquisadoras dos Estudos Surdos, se colocam dizendo que “necessários e urgentes são os nossos discursos surdos, que podem ser considerados uma prática inferior, uma produção de menos valia (como mostra nossa história)”, mas porque “escutá-los”? Justamente para escrever de outras formas, o que um dia já foi pensado e escrito. Para pensar mais uma vez, com a Infância Surda, para isso me aproximo da filosofia de um pensar. E o que é o pensar com a filosofia e a Infância com um pensamento?

Um gesto, a crítica radical do próprio pensar e da própria filosofia, a velocidade de um pensamento que não se deixa deter em qualquer ponto fixo. A tentativa por fazer do pensamento uma política da insatisfação, do não conformismo da permanente criação como figura constituinte da filosofia. A infância instalada no centro do pensar, da atividade filosófica. (KOHAN, 2003, p.117)

A Infância como motivadora de um pensar sobre si mesma, também como possibilidade para abrir-se a outros lugares não pensados. Pensar a Infância com Kohan (2003, p.118) é não pensar pela verdade do conhecimento produzido, “mas pelo valor da experiência de pensamento impulsionada.”

O que me interessa é o pensar, mas o que significa o pensar?

Pensar sobre o pensar é uma forma de preocupação clássica na filosofia. Mas, não se trata apenas de uma preocupação, senão de uma prática: cada pensador não só pensa o que significa pensar, mas também traça uma nova imagem do pensamento, intervém decisivamente no modo de pensar de seu tempo. (KOHAN, 2003, p.209).

A noção de pensamento como uma experiência tem seu sentido amplo, um pensar que defende o saber, o fazer e o sentir, o pensar como atividade e experiência do sujeito, o pensar que cria uma relação do sujeito ao mundo e a si mesmo, e desenvolve no sujeito atitudes críticas e criativas. Não existe neste sentido, um conceito pronto e acabado sobre o pensar.

Fernanda Bocco (2006), em sua dissertação “*Cartografias da Infração Juvenil*”, analisou a infração juvenil no contemporâneo brasileiro, considerando-a como fenômeno social historicamente produzido e consolidado, assim como as práticas profissionais dirigidas a jovens autores da infração. Fernanda Bocco questiona-se sobre o fazer pensar corroborando

sobre os modos como pensamos.

Que efeitos têm, tanto para nossa leitura de mundo como para a pesquisa, transformar essas propostas em ação? Um deles pode ser sentido no corpo, pois há desconforto quando contrariamos as obviedades do pensamento já estruturado. Temos profundamente arraigados o domínio da consciência, da lógica dedutiva e causal. Costumamos pensar em termos de tradição, influência, desenvolvimento e evolução, aprisionando-nos na repetição do mesmo e insistindo em ocultar as novidades e irrupções presentes em cada fala, em cada ação. Mas para produzir algo inédito é preciso desconfiar dos termos fechados em si, tão familiares e habituais. (BOCCO, 2006, p.38)

Estamos geralmente acostumados a pensar pela Infância. E o que significa pensar com a Infância Surda? Tem o mesmo sentido?

Pensar com o outro é encontrar-se com a idéia, outro conceito, outro acontecimento de pensamento. Como se fossem duas pedras a serem friccionadas. Não há nada que reconhecer, ninguém por homenagear, nada por adequar. É o acontecimento do encontro que se passa entre duas idéias, conceitos, acontecimentos. (KOHAN, 2003, p.209)

O grande desafio desta investigação é, a partir do olhar de uma criança surda, mostrar suas experiências e seus pensamentos para nos fazer, quem sabe, pensar a educação da infância surda e a nós mesmos de outro lugar. Ter uma criança surda como sujeito da pesquisa é uma provocação, pois uma coisa é pesquisar o que se diz dela, outra é querer saber o que ela diz sobre sua infância e de suas experiências educacionais.

Como já colocado anteriormente, busco, a partir de imagens produzidas e escolhidas por uma criança surda, problematizar os sentidos dados por ela a sua infância e suas experiências educacionais. Então não é qualquer sentido que me proponho a analisar, mas aquele(s) dado(s) por um sujeito que é competente, sabe pensar e fazer escolhas, que por muito tempo foi e muitas vezes ainda é silenciado.

Este estudo procura situar a discussão em torno de uma criança surda, na composição de dois olhares e quatro olhos, para as possibilidades que as problematizações dessas imagens produzidas e escolhidas, que atravessam e constituem aquilo que fazemos e dizemos sobre e para as crianças surdas e sua educação, nos fazem pensar.

Marianne Stumpf, professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), escreveu no texto *Pedagogia Surda no contexto cotidiano da inclusão*¹¹: espaços, práticas e

¹¹ Disponível em: <http://feneis.com.br/arquivos/PedagogiaSurda_Marianne.pdf> - Acesso em 14/05/2011.

políticas dentro e fora, que “aqui no Brasil, estamos construindo a Pedagogia Surda, quando colocamos que a criança surda deve viver sua cultura desde sempre e que a pedagogia surda precisa estar presente o antes possível na realidade cotidiana da criança surda”.

As crianças surdas até o momento, pouco conseguiram fazer ouvir a “sua voz”; se ouvíssemos, talvez pudéssemos construir uma escola da diferença e não mais a escola da reprodução.

Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidas em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto de sistema de ensino. Na verdade, esse sistema em que vivemos nada pode suportar: daí sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo que sua força global de repressão. (FOUCAULT; DELEUZE, 2006, p.72)

Ao escolher trabalhar com os sentidos dado a infância e as experiências educacionais através de imagens produzidas e escolhidas por uma criança surda, busco apoio em Maura Corcini Lopes e Alfredo Veiga-Neto (2006, p.86) quando dizem que “ter o próprio surdo como o outro significa buscar nele a possibilidade de que ele mesmo sirva como referente capaz de informar àquele que olha e se olha, sobre (o que é) a condição de ser surdo”.

Para a produção das imagens, Ana Luísa foi convidada a registrar, através da câmera digital, imagens das suas escolas e de sua casa e essas imagens expressam seu olhar sobre sua infância e sobre suas experiências educacionais. Para afirmar esta escolha recorro novamente a Maura Corcini Lopes e Alfredo Veiga-Neto (2006, p.90) quando escrevem que “o olhar surdo, que é mais que um sentido, é uma possibilidade de ser outra coisa e de ocupar uma posição na rede social. O olhar entendido como um marcador surdo é o que lhe permite contemplar-se um modo de vida de diferentes formas, o cuidado uns sobre outros, o interesse por coisas particulares, o interpretar e ser de outra forma depois da experiência surda”.

Rangel (2005), professora e pesquisadora surda, utilizou fotografias de acervos particulares de pessoas surdas em sua pesquisa de mestrado intitulada *História do povo Surdo em Porto Alegre: Imagens e Sinais de uma Trajetória Cultural*, enfatizando a importância da vida em grupo para os surdos, exaltando as suas marcas quando conseguem interagir em comunidade, sendo o olhar um marcador de sua cultura.

3.1 Trilhando sobre a Cartografia e a Infância Surda

Nesta seção apresento os dados sobre o “estado da arte”, levantamento feito sobre pesquisas que tratam de temas semelhantes ao meu. O levantamento foi feito tendo como palavras-chaves: cartografia e infância surda; educação de surdos e criança surda.

Antes de apresentar os dados encontrados sobre a produção de pesquisas e artigos científicos, senti a necessidade de escrever uma explicação, por menor que fosse, sobre o “estado da arte”, pois é uma das partes mais importantes do trabalho científico, uma vez que faz referência ao que já se tem estudado sobre o assunto pesquisado.

No “estado da arte” se procura reunir, analisar e discutir as informações publicadas sobre o tema até o momento em que o trabalho é elaborado e para realizá-lo fiz uma consulta minuciosa em sites como o Scielo,¹² que é parte integrante do Projeto FAPESP/BIREME/CNPq, Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), selecionando e sintetizando pesquisas que se relacionam com meus interesses investigativos.

No site Scielo, a partir das palavras-chave “cartografia; infância surda; educação de surdos; criança surda” não foram encontrados documentos para consulta. Tentei novamente pelas palavras-chave “educação de surdos; cartografia; criança surda”, depois “cartografia; criança surda” e também não houve resultados.

Partindo para o banco de Teses da Capes, ao colocar as palavras-chave “cartografia; infância surda; educação de surdos; criança surda”, escolhendo o nível para pesquisa Mestrado, ano base 2000 a 2009, também não foi encontrado nenhum resumo para esta consulta. O mesmo ocorreu com o nível para doutorado, não aparecendo nenhuma informação. Ao cruzar as palavras-chave “educação de surdos; infância surda”, logo após “cartografia; educação de surdos; criança surda” tanto para o nível de Mestrado como o de Doutorado, não foram encontrados resumos.

Com as palavras-chave “educação de surdos; criança surda” encontrei dois trabalhos em nível de mestrado, ano base 2002 e ano base 2007, e dois trabalhos em nível de doutorado, ano base 2007 e ano base 2009. Como nenhum deles tem relação mais direta com o que me interessa investigar, deixo apenas a apresentação dos autores, títulos e anos.

¹² Scielo é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, nela se prevê o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico.

Fabiana Martins Rodrigues Soares. *Condições e efeitos para/na construção da identidade por sujeitos surdos: focalizando um estudo de caso em escola inclusiva*. Universidade Metodista de Piracicaba, 2002. (Mestrado)

Lara Ferreira dos Santos. *O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue: sua atuação junto aos alunos surdos no espaço da oficina de Língua Brasileira de Sinais*. Universidade Metodista de Piracicaba, 2007. (Mestrado)

Carla Aparecida de Urzedo Fortunato-Queiroz. *Reynel developmental language scales (RDLS): um estudo longitudinal em crianças usuárias de implante coclear*. Universidade Federal de São Carlos, 2007. (Doutorado)

Ana Carolina Sella. *Transferência de funções ordinais através de classes de estímulos equivalentes: contribuições para a programação de ensino de adultos e crianças surdas e de crianças ouvintes*. Universidade Federal de São Carlos, 2009. (Doutorado)

Insisti em procurar com a palavra-chave criança surda, em nível de mestrado, ano base de 2000 a 2009, encontrando três trabalhos que escapam da temática, porém trago-os a fim de fazer circular o que se tem pesquisado sobre as crianças surdas.

Ana Luiza Paganelli Caldas. *O filosofar na Arte da Criança Surda*. UFRGS. Ano base 2006, apresenta na sua dissertação uma discussão no sentido de reconhecer e identificar as relações entre o contato com obras de arte-linguagem visual na construção do filosofar da arte na criança surda, proporcionando uma auto-reflexão sobre seus pensares.¹³

Ana Cláudia Barella de Oliveira. *As diferenças e a produção das identidades surdas no brincar infantil*. ULBRA. Ano base 2008. Esta dissertação analisa a prática cultural do brincar de crianças surdas que vivem a etapa da educação infantil, numa escola de surdos no município de Porto Alegre. Nesta investigação a discussão que se empreendeu teve como foco examinar como as diferenças presentes no brincar operam na produção de identidades surdas. As análises empreendidas permitiram compreender o brincar, para este grupo de crianças, como um espaço híbrido, de fronteiras e habitado por múltiplas diferenças que se cruzam na interação lúdica. Por sua vez, as interações estabelecidas no brincar constituem uma experiência significativa para a construção da identidade cultural surda por possibilitarem,

¹³CALDAS, Ana Luiza Paganelli. **O Filosofar na Arte da Criança Surda**. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2006342001013001P5>>

pela prática do diferente, a compreensão de outras identidades e culturas.¹⁴

Beatriz Aparecida dos Reis Turetta. *A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngüe*. Universidade Metodista de Piracicaba. Ano base 2006. (Mestrado). Este trabalho aborda a problemática da educação oferecida às crianças surdas e busca discutir as possibilidades de articulação entre iniciativas de educação bilíngüe e inclusão escolar para esses alunos. A pesquisa focaliza uma instituição de educação infantil da rede pública que desenvolve um programa com esse duplo propósito (educação bilíngüe e inclusão), propiciando ao aluno surdo a interação com educadores ouvintes. O objetivo específico foi analisar os modos pelos quais as crianças surdas envolvem-se nas relações interpessoais e na comunicação com os diversos interlocutores presentes na sala de aula, em particular com os adultos educadores.¹⁵

Da mesma forma, ao adentrar no site da Anped, busquei nos títulos dos trabalhos do GT 15 – Educação Especial, da 23ª até a 33ª Reunião Anual, pelas palavras-chave “cartografia; educação de surdos; infância surda e criança surda”. Somente pela palavra-chave “criança surda”, obtive como resultado um trabalho apresentado na 24ª reunião do ano de 2001, intitulado *O brincar de crianças surdas: examinando a linguagem no jogo imaginário*, de Maria Cecília Rafael de Góes (UNIMEP). Neste trabalho, o brincar é concebido como uma esfera de atividade fundamental da infância, tendo em vista a inter-relação de processos aí implicada, envolvendo a cognição, o afeto e a linguagem, bem como a memória das situações vividas. O estudo relatado referencia-se na abordagem histórico-cultural, em especial nas proposições de L.S. Vygotsky, bem como nas contribuições de autores atuais que têm pesquisado o brincar numa perspectiva que privilegia seu caráter sociogenético e seus vínculos com a inserção na cultura (por exemplo, Oliveira, 1988; Oliveira e Outros, 1992; Coelho e Pedrosa, 1995; Bomtempo, 1996; Vieira, 1998; e Rocha, 2000).¹⁶

Feito este levantamento, no próximo capítulo problematizo a Infância e suas

¹⁴ OLIVEIRA, Ana Cláudia Barella. **As Diferenças e a Produção das Identidades Surdas no Brincar Infantil**. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20081342019010009P2>>. Acesso em 24/06/2011

¹⁵ TURETTA, Beatriz Aparecida dos Reis. **A Criança Surda e seus Interlocutores num Programa de Escola Inclusiva com Abordagem Bilíngüe**. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20063233007012001P8>>. Acesso em 24/06/2011

¹⁶ GÓES, Maria Cecília Rafael. **O BRINCAR DE CRIANÇAS SURDAS: examinando a linguagem no jogo imaginário** - (UNIMEP). Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1591284589667.doc>>. Acesso em 24/06/2011

Experiências Educacionais nas imagens produzidas e escolhidas por uma Criança Surda, utilizando a cartografia como metodologia de pesquisa.

4 CARTOGRAFANDO COM UMA CRIANÇA SURDA SUA INFÂNCIA E SUAS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS

Cartografar é acompanhar, percorrer, é viver, é conectar, é praticar, é também:

Habitar um território existencial, diferente da aplicação da teoria ou da execução de um planejamento metodológico prescritivo, é acolher e ser acolhido na diferença que se expressa entre os termos da relação: sujeito e objeto, pesquisador e pesquisado, eu e mundo. A cartografia introduz o pesquisador numa rotina singular em que não se separa teoria e prática, espaços de reflexão e de ação. Conhecer, agir e habitar um território não são mais experiências distantes umas das outras. (ALVAREZ e PASSOS, 2010, p.149)

Neste capítulo começo a jornada com a cartografia. É neste emaranhado que vou amarrando, fazendo nós, costurando, descosturando o meu olhar com o olhar de uma criança surda. Posso dizer que é uma composição a quatro olhos, composição feita pelas palavras ditas e escritas por mim pesquisadora, cartógrafa e professora de educação infantil e pelas imagens produzidas e escolhidas por uma criança surda registrando a sua infância e suas experiências educacionais. Esta escrita aconteceu na medida em que a pesquisa foi sendo realizada, no diário de campo. Por este motivo prefiro deixá-la organizada de acordo com as datas em que os encontros foram acontecendo. Não que estas tenham uma grande importância, mas servem para que aqueles que me lêem possam se localizar no contexto desta trilha, onde eu relato as observações feitas com indicações de alguns trechos. Denominei de trechos as imagens registradas e escolhidas por Ana Luísa, essas imagens foram impressas em preto e branco¹⁷, em folhas de tamanho A4, ampliadas preenchendo todo o espaço da folha para uma melhor visualização.

¹⁷ Não considerei necessário que as fotografias fossem impressas coloridas para o manuseio da menina, pois me interessava entender as escolhas que Ana Luiza fez dos objetos, pessoas e espaços registrados por ela, não uma análise estética das imagens.

4.1 Conhecendo as escolas de uma criança surda

Minha primeira visita à Escola Bilíngüe¹⁸ onde Ana Luisa tem Atendimento Educacional Especializado (AEE), também entendido como Educação Precoce, foi em *29 de junho de 2011*. Acontecia a Festa Junina. O único menino do grupo naquele dia era o Gustavo, cheguei e ele estava sentado com uma bolinha na mão e ficou por um bom tempo quicando até a intervenção da professora dele, que o estimulou a brincar junto com as outras crianças da escola. Ajudou-o a jogar a bola na boca do palhaço. Brincando com ele, a professora disse: vamos jogar para ganhar um brinde. Ele transitou livremente, pediu o que queria comer apontando, seus olhos falam, pedia mais bolo. Enquanto não ganhou o bolo, não sossegou. A professora disse que Gustavo, hoje com três anos, já passou muita fome. A guarda dele está com a tia porque a mãe não tem condições de criá-lo. Interage bastante com a professora, olha nos olhos daqueles com quem interage, não usa Libras.

Após a primeira visita, iniciei as observações no dia *30 de junho de 2011- manhã* - na Escola Bilíngüe, para então poder decidir que caminho trilharia na pesquisa com as crianças. Nessa manhã, ao chegar, por volta de 8h30, o João já estava com a professora brincando no tapete verde que tem desenhado uma estrada. Ao sentar-me próximo a ele, virou-se e me abraçou, sem nunca termos nos vistos antes. Surpreendi-me. João está com dois anos, iniciando seu atendimento este ano (2011). A professora me explicou que ele foi adotado faz um ano. Ele não caminha. O pai disse para professora que está percebendo o avanço no seu desenvolvimento em geral. João está matriculado em uma escola infantil comum.

Entre o atendimento do João, chegou o Eduardo, de três anos. Eduardo já chegou sinalizando, contando que a irmã emprestou o cachecol, depois foi para a sala dele. Pediu para brincar de carrinho, depois queria desenhar e a professora deu folha e lápis de cor. Sentaram ele e o João, Eduardo começou a desenhar, mas João queria brincar com os lápis, experimentando de diversas maneiras: jogava para cima, pegava ao mesmo tempo e também queria a folha de Eduardo, que ficou incomodado e pediu para brincar com outra coisa. Os dois ficaram juntos por pouco tempo, logo acabou o horário do João, ficando somente o Eduardo.

O Eduardo voltou para o tapete, pediu para pegar a casinha e bonecos pequenos. Lá

¹⁸ A educação bilíngüe para surdos tem como propósito oferecer uma educação para as crianças surdas que garanta a elas a aquisição natural da língua de sinais e a imersão na comunidade e na cultura surda para a construção da sua identidade. Nos anos iniciais em diante, essa educação propõe o uso da língua de sinais como língua de instrução e a língua portuguesa escrita como segunda língua.

ficou brincando por bastante tempo, perguntei qual era o sinal (cama), ele me mostrou e fui conversando com ele, sinalizei (cama casal) perguntei e me respondeu sinal cama + sinal pai + sinal mãe. Pegou os bonecos pequenos, como a boneca Polly¹⁹ que tem a possibilidade de trocar as roupas, calçados, chapéus, acessórios, são peças flexíveis, porém pequenas. Nas primeiras vezes Eduardo pedia ajuda para a professora, depois sozinho trocava as roupas das bonecas e por ali ficou, não quis sair nem na hora do lanche, sinalizava “só um pouco!”, pedia mais um tempo para brincar. E entrava novamente na brincadeira, colocava as bonecas sem roupa a dormir na cama, colocou dois bonecos se beijando. A professora o convidava para lanchar, ele repetia “só um pouquinho”, com uma expressão que a convencia.

A professora pegou uma escova de dente de brinquedo e começou a brincar que estava escovando os dentes da boneca, depois pegou a escova, o espelho e outros acessórios da boneca. O Eduardo pegou a boneca, virou-a para o espelho e começou a escovar os cabelos dela, como se a própria boneca estivesse se penteando. Mais tarde, quando a professora me trouxe um cachorro quente, foi que ele viu que estava na hora do lanche e levantou para lanchar. Fomos para o refeitório. Ele comeu somente a salsicha e depois foi embora.

À tarde do dia *30 de junho de 2011* retornei, eram quase 14h quando Ana Luísa chegou. Ela tem cinco anos de idade e mora na Ilha Grande dos Marinheiros. Ana Luisa chegou bem alegre, sinalizando com as crianças da escola. Fazia duas semanas que faltava, por isso muitos adultos, entre professores e funcionários, disseram a ela que estavam com saudades.

Todos foram para o Parcão²⁰, alunos e professoras. Ana Luísa sempre muita atenta ao que a professora de educação física sinaliza, participou com as demais crianças dos exercícios propostos. Depois brincaram na Tirolesa, Ana Luisa pediu para ir sozinha, riu muito. Andou de balanço, correu. Voltamos para a escola, estava na hora do lanche. Ana Luisa sinalizava cachorro-quente, suco de laranja, conversou com as crianças. Depois, foi para área externa brincar com bolas bem grandes e bonecas. Ana Luísa brincou um pouco até a mãe chegar e ir para casa.

Na primeira visita à Escola Infantil comum, localizada na Ilha Grande dos Marinheiros, realizada em *8 de julho de 2011- manhã*, fui juntamente com a professora da Escola Bilíngüe,

¹⁹ Boneca Polly - A boneca é da empresa Mattel, a mesma empresa que fábrica a boneca Barbie. Depois de um tempo, devido à dificuldade que algumas pessoas tinham de vestir a boneca, criou-se a boneca "Polly". Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Polly_Pocket> - Acesso em 01/01/2012.

²⁰ Parque Moinhos de Vento popularmente conhecido como “Parcão” é uma área verde localizada no bairro Moinhos de Vento em Porto Alegre, próximo ao endereço onde estava situada a Escola Bilíngüe na época.

pois mesmo de carro o acesso não é dos mais fáceis. A professora da Escola Bilíngüe visita uma vez por mês as escolas infantis comum, em que as crianças surdas que ela presta atendimento estão matriculadas e aproveitei para ir junto a uma das visitas que iria fazer na escola de Ana Luísa. Foi muito bom ir até lá acompanhando a professora, pois desconhecia totalmente aquele lugar e as pessoas dali. A professora da Escola Bilíngüe me apresentou para as professoras e coordenadora da Escola Infantil comum, conversei sobre a minha pesquisa com elas, e prontamente se colocaram à disposição para colaborar com a pesquisa, o que me fez sentir acolhida de chegada. Na sala, depois do café das crianças, era a hora da “rodinha”, a professora pediu para que a professora da Escola Bilíngüe ajudasse em alguns sinais. Queria aprender e pediu para que ela fizesse na rodinha para as crianças também aprenderem.

A professora da Escola Bilíngüe levou umas fotos impressas com os sinais das crianças para elas usarem na chamada, todos ficaram sorridentes ao se verem. Na medida em que ela perguntava “quem é esta criança aqui?”, falava oralmente e sinalizava junto. As crianças iam falando e junto com a professora Ana Luísa também fazia os respectivos sinais das crianças que em outro momento já tinham sido dados. Ao terminar a chamada, a professora da Escola Bilíngüe começou a sinalizar os sinais das figuras dos animais expostos na parede – em cima tinha o desenho do animal e embaixo o nome da criança – não precisou muito para Ana Luísa ir junto e sinalizar com a professora.

Na tarde desse mesmo dia visitei a Escola de Educação Infantil onde João (2 anos) está matriculado, novamente acompanhando a professora da Escola Bilíngüe. Esta escola está localizada na zona norte de Porto Alegre. É uma escola de pequeno porte, João estava dormindo quando chegamos. A professora da Escola Bilíngüe perguntou para a diretora sobre ele, e esta respondeu que João estava bem, mas que considerava importante ele continuar na turma dos bebês, pois ele não caminha ainda. Permanecemos uns 30 minutos na escola e antes de sairmos pedimos para vê-lo. Para nossa surpresa, ele estava dormindo em uma sala sozinho, sem o acompanhamento de uma professora, em uma cama em que facilmente poderia cair se quisesse sair de lá.

Retomei as visitas na Escola Bilíngüe no dia *16 de agosto de 2011*. Nesse dia estavam presentes no atendimento de Educação Precoce, a Ana Luísa e a Rafaela, outra menina surda com cinco anos de idade. Perguntei para a professora se poderia trabalhar com as crianças, mesmo já tendo escolhido realizar essa cartografia somente com a Ana Luísa, pelos motivos que já expliquei anteriormente. Pedi emprestada a câmera digital da escola, pois enquanto Ana Luísa estivesse com a minha câmera, Rafaela também poderia fotografar, já que entre os objetivos específicos que tinha, um era o de produzir fotografias com as crianças no espaço da

Escola Bilíngüe e solicitar que as mesmas registrassem imagens deste espaço.

4.2 Os primeiros registros

Foi só eu pegar a câmera digital que Ana Luísa e Rafaela se aproximaram e ficaram a me observar. Inicialmente pensei em desenvolver uma oficina, porém Ana Luísa me surpreendeu tomando a iniciativa de registrar as imagens que lhe interessavam e isso fez com que essa não acontecesse. Perguntei²¹ para as meninas se queriam mexer na câmera e elas me responderam que sim. Então passei a câmera para Ana Luísa, mostrei como funcionava e disse que ela estava livre para escolher o que quisesse fotografar. Foram muitos os “clicks”. Que satisfação ver o que planejei acontecendo! No decorrer dos clicks da Ana Luisa, a Rafaela também estava a fazer os seus com a ajuda da professora.

No pátio da escola, Ana Luísa levou muitos brinquedos, dentre eles, muitas bonecas. Ela levou-as para um canto, que parecia ser só dela, organizou-as, deu comida, fez suco. Ressalto que, da mesma forma que Ana Luísa está aprendendo a Língua Brasileira de Sinais, também está aprendendo a brincar.

4.3 As Bonecas

Na hora de dormir, é preciso que as ajeite que elas estejam bem alinhadas. Acomodo-as, é preciso que as mãos estejam sobre a coberta. Fecho seus olhos. Levo muito tempo ocupando-me desse arranjo antes de me deitar. Converso com elas, certamente, com o mesmo código de minha mãe. O signo de dormir. Uma vez que todas as bonecas estão ajeitadas na cama, então posso me deitar e dormir. (LABORIT, 1994, p.18-19)

Emmanuelle Laborit (1994) reproduzia com suas bonecas suas próprias experiências, dizia que dormia calmamente, igual uma boneca, “uma boneca não fala”. Ao brincar com as bonecas, faz ver sua vida através delas. Quando estava com muita raiva e se sentindo contrariada em alguma situação, ela colocava as roupas de suas bonecas numa mala e saía para rua fazendo sua mãe ir desesperada atrás. Assim também agia Ana Luísa, brincando de fazer comida e distribuindo-a para suas filhas, servindo nos potinhos as pedras que preenchiam os espaços dos potinhos representando a comida e nos copos as pedras que

²¹ Ao conversar com as crianças surdas, uso a Língua de Sinais. Se não sei algum sinal, solicito auxílio para a professora.

representavam o suco. Silva (2002), em sua pesquisa com crianças surdas filhas de pais ouvintes e em fase inicial da aquisição da língua de sinais, investigou sobre a relação da linguagem e o brincar. Importa deixar claro que não se trata aqui de analisar a aquisição da língua de sinais, mas olhar como uma criança surda olha a sua infância e suas experiências educacionais. Segundo a autora:

[...] a brincadeira torna-se mais complexa, na medida em que os sinais são utilizados; por outro, o uso da língua permite a emergência de novas condições para organização do faz-de-conta [...] a língua de sinais altera qualitativamente a experiência da criança com o mundo, com outras crianças e consigo mesma. (SILVA, 2002, p.109)



Fig. 01: Trecho “Comida” “Suco” – 16/08/2011

Logo após, Ana Luísa me pediu a câmera, eu alcancei para ela, e como se estivesse muito habituada a clicar, começou a registrar muitas imagens das bonecas. Colocou-as uma do lado da outra, em fileira, sozinha, umas com roupas, outras sem roupas; em quase todas as imagens Ana Luísa direciona seu olhar para o “rosto” das bonecas.



Fig. 02: Trecho “Bonecas” –16/08/2011

Ana Luísa olha as bonecas. Num primeiro momento eu penso que é somente pelo gostar das bonecas, mas depois da filmagem vejo que declara as expressões delas. Ana Luísa explica, passando o dedo nos seus lábios, indicando a forma, os olhos, imitando os trejeitos faciais das bonecas. Para efeitos de um melhor entendimento sobre o que Ana Luísa pensa sobre as imagens que produziu, foi realizada em 8/12/2011 uma filmagem na Escola Bilíngüe.

Ao tentar fazer as análises das imagens produzidas por Ana Luísa, novamente me perguntei: Como poderia falar pelo outro? Meu propósito não era pensar pelo outro, mas com o outro. Necessitei retornar à Escola Bilíngüe e retomar no sentido de olhar mais uma vez. Desta vez utilizei a câmera digital para filmar a Ana Luísa escolhendo e explicando suas escolhas. Percebi o quanto foi importante parar, olhar mais uma vez as imagens e conversar com a menina. No momento em que Ana Luísa mexia nas imagens e as revia, fazendo as escolhas e explicando o que cada uma significava para ela, consegui enxergar muitas coisas que me auxiliam agora na escrita dessa dissertação. Neste dia, Cássia (surda, que fazia estágio na Escola Bilíngüe), estava na escola. Eu e a professora a convidamos para conversarmos com a Ana Luísa, expliquei que a participação dela seria importante para a pesquisa enquanto uma surda adulta pela questão da língua de sinais, da proximidade, da referência. A conversa

aconteceu na sala da professora.

Seguindo com os registros das imagens, ela parecia estar clicando “ao vento”, de repente inverteu a câmera e clicou, o que aparece: a sua própria imagem. E ela pede para ver mais. Mostro a ela como voltar, apertando num botão à direita em cima da tela, e rápido ela aprende. Novamente ela clica virando o foco para ela, rapidamente retorna a imagem e dá um sorriso enorme. Ficou por muito tempo clicando e voltando, fez várias imagens de si, seu auto-retrato. Ficou combinado com a professora que no outro dia eu retornaria à escola para Ana Luísa escolher as imagens que foram produzidas por ela, desta vez impressas.

Como combinado, no dia seguinte, *17 de agosto de 2011*, retornei à tarde para a Escola Bilíngüe. A professora, sempre muito generosa, permitiu que eu imprimisse na escola as imagens que Ana Luísa havia feito um dia antes. Rafaela também estava presente e para que fosse respeitoso, imprimir as produções dela também, para que pudesse escolher junto com a Ana Luísa. As imagens escolhidas por Ana Luísa compõem este trabalho, onde proponho conversar com estas imagens, a fim de cartografar sua infância e as experiências educacionais registradas pelo olhar de uma criança surda.

Organizei as fotografias impressas junto com a professora, pedindo para as meninas que uma de cada vez escolhesse as suas. Colocamos as fotografias impressas no chão, para que elas pudessem visualizar melhor as imagens. Ao escolher uma das fotografias (as bonecas), Ana Luísa ia explicando a imagem e contando com os dedos quantas bonecas tinham: para mim, eram duas, ela contando tinham três. Ao contar 1,2 e 3 aparecia só um braço, mas para ela isso significou que ali havia mais uma.



Fig. 03: Trecho“1, 2 e 3 bonecas” – 16/08/2011

A criança observa tudo o que acontece em sua volta, seja nos dizeres de um cartaz, nas figuras impressas em jornal ou revista. O corpo da criança fala e olhar o corpo da criança é olhar seu movimento.



Fig. 04: Trecho “Cortina” – 16/08/2011

Puxando a cortina, Ana Luísa mostrou que essa limita o seu espaço na sala.

Embora no cotidiano, a rotina aconteça em geral de maneira planejada, pensada e prevista no contexto da Educação Infantil, ela se dá em uma não-linearidade, o cotidiano é permeado nas relações que se estabelecem.

4.4 Um trabalho que não se vê, e que pouco se valoriza

Ana Luísa usa fraldas para defecar e depende de alguém que faça sua sonda, por enquanto única maneira de extrair sua urina. Segundo a professora da Escola Bilíngüe, a mãe de Ana Luísa lhe disse que ela nasceu com uma má formação congênita, mas a professora falou que esse fator importa apenas para que possam saber como cuidar da menina no tempo em que fica na escola, pois nem a professora nem a escola tratam a criança pelo diagnóstico médico, e sim por ser criança.

A hora da higiene é de muita conversa com a criança, a professora puxa a cortina, coloca o colchonete no chão, se prepara com todos os aparatos necessários, pede licença para o adulto que estiver por perto e faz a higiene da criança possibilitando que ela se sinta limpa, confortável e também aprenda a ter o cuidado com o próprio corpo. A prática pedagógica junto às crianças tem características bem particulares, fica evidente em ações que são quase imperceptíveis, como quando a professora troca a fralda da Ana Luísa estabelecendo uma conversa que denota a capacidade da professora em perceber a criança e agir de forma a contemplar suas necessidades.

A cortina serve, para além de demarcar um espaço, para dizer “Opa! É hora de começarmos as atividades”. A cortina funciona como um limitador, que disciplina os corpos das crianças em uma mesma ordem, como a de ficarem sentadas por vezes fazendo a mesma coisa. O espaço físico da sala é reduzido, suportando trabalhar no máximo com duas crianças, como já explicado anteriormente.



Fig. 05: Trecho “Armário” – 16/08/2011

O “armário” aparece como aquilo que não pode ser mexido, lá só a professora tem acesso, fica localizado na parte superior no canto de uma das paredes da sala. Tem coisa melhor para criança do que ter objetos que o adulto proíbe deixando um mistério, fazendo com que a imaginação comece a brotar, tentando adivinhar o que tem lá dentro? É no armário que está parte dos jogos e brinquedos e para brincar com eles as crianças dependem da professora para disponibilizá-los.

Seria mais interessante que os materiais estivessem à disposição das crianças para que as mesmas pudessem, sozinhas, escolher seus brinquedos, jogos, fantasias. É importante para as crianças terem atividades planejadas pela professora, mas as experiências vividas por elas no contexto da escola partirão de uma proposta ou de uma permissão desta para que experimentem, provem, saboreiem, sintam. Mesmo que as crianças passem pelos mesmos acontecimentos ao longo de sua trajetória na escola, elas não viverão as mesmas experiências, já que essas são vividas de forma singular.



Fig. 06: Trecho “Professora” – 16/08/2011

E de que professora se está falando? Da professora com quem Ana Luísa se encontra duas vezes por semana na Escola Bilíngüe. Foi com esta professora que Ana Luísa iniciou seu aprendizado da/na Língua Brasileira de Sinais. É neste contexto da Educação Bilíngüe que a Língua Brasileira de Sinais é geralmente prevalecida, assegurada e naturalizada. As pessoas que circulam neste espaço, na sua maioria usam a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua, a escola como um todo está sinalizada, ou seja, identificada nesta língua. Ana Luísa escolhe a imagem da professora, que ao virar-se para ela lhe manda um beijo e sinaliza “eu te amo”. A professora abaixa seu corpo num movimento para acompanhar a altura da criança.

Ronice Quadros (2003) nos fala que ao longo da história da Educação de Surdos no Brasil houve uma preocupação exagerada com a aquisição²² e o desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais. Nas propostas pedagógicas essas questões eram (e digo que ainda são) tomadas como norteadoras para o trabalho com crianças surdas. Tendo pouco ou nenhum predomínio das demais experiências educacionais, a educação das crianças surdas ficava centrada na aprendizagem exclusiva da língua. A aquisição da linguagem é de suma importância para o surdo, não há dúvida, mas o que questiono é de que maneira vem acontecendo a educação das infâncias surdas.

²² Para mais detalhes sobre aquisição da linguagem por crianças surdas através da Língua Brasileira de Sinais ver Quadros (1997).

4.5 Ana Luísa conversa na Escola Bilíngüe?

Sua interlocutora²³ é a professora, que através da Língua Brasileira de Sinais, propõe diversas atividades para que Ana Luísa possa desenvolver sua criatividade, imaginação, brincar, conhecer diferentes lugares como praças, zoológico. Nas ações da rotina de uma escola, Ana Luísa aprende que tem que esperar pelo outro, precisa lavar as mãos antes das refeições, pois só aprendemos a gostar ou não de algo ou de alguma coisa se a conhecemos. As formas pelas quais a criança aprende, perpassa como a escola percebe e concebe o lugar das crianças surdas.

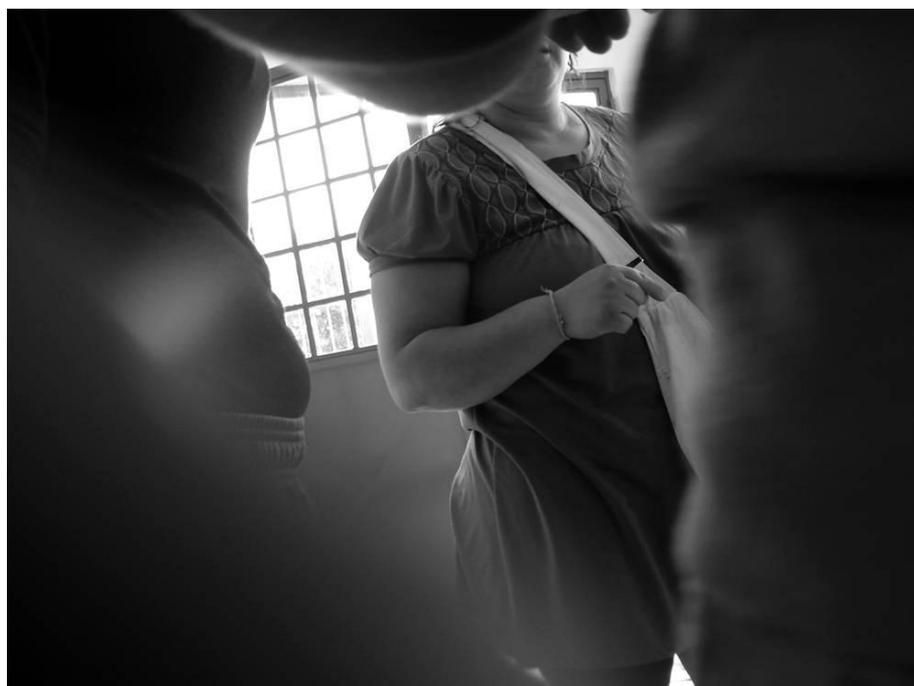


Fig. 07: Trecho “Mãe” – 16/08/2011

Nestas imagens, a mãe aparece entre vários adultos da escola no momento que está indo embora. Pela altura da Ana Luísa, na imagem, mesmo com os adultos em volta, fica claro que o foco é a mãe.

Olhar a sala, os objetos e as pessoas na altura de uma criança é diferente de olhar as mesmas coisas e pessoas na altura de um adulto. Este aspecto, apesar de simples, remeteu-me

²³ Interlocutores, termo usado em alusão ao texto de Maria Cecília Rafael de Góes (2000), intitulado “Com quem as crianças surdas dialogam em sinais?”

a observação das imagens que exaltaram o quão diferentes são os ângulos de visão de uma criança. Isto pode ser observado nas imagens que tem como fundo parte de pernas e braços de adultos envolvidos em outros fazeres, explicitando as disparidades no tamanho físico.



Fig.08: Trecho “Mãe” – 16/08/2011

4.6 A participação da família nas escolas

A mãe de Ana Luísa é quem a leva nas escolas. Desde o princípio desta pesquisa pude observar a atuação da mãe com esta filha, se deslocando da Ilha Grande dos Marinheiros até Porto Alegre, deixando e buscando um dos filhos em outra escola de outro bairro, depois voltando para buscá-la. Há uma participação efetiva da mãe.

A maioria das famílias, não possui conhecimentos de seus direitos de escolher a escola para seus filhos. Com Ana Luísa aconteceu que sua mãe, ao levá-la na mesma escola do irmão, acreditava que poderia também matricular a filha, mas vista a surdez, a criança foi encaminhada para a Escola Bilíngüe, onde começou a ser atendida com três anos de idade.

A mãe aparece como uma parceira da Ana Luísa acolhe afetivamente a filha, sendo imprescindível para sua educação.



Fig. 09: Trecho “Eu” – 16/08/2011

Ana Luísa escolheu todas as imagens em que apareceu seu auto-retrato. Suponho que auto-retratos têm sempre um significado importante na experiência de si.

4.7 O olhar de frente para câmera, naquele instante, ver-se?

Ana Luísa consegue perceber-se, olhar-se, produziu suas próprias imagens. Ana Luísa parece encontrar-se consigo mesma quando observa sua imagem nas fotografias que produziu. Ela olha bem devagar, olha profundo, olha novamente, com um olhar que ora se afasta e ora se aproxima. Um olhar que sorri, olhos que perguntam, um olhar que se deixa ser olhado e um olhar que permite ser sentido. Um olhar que me faz sentir o olhar de quem se entrega a um gesto, gesto na criação de si.

A cada imagem que se fotografa, Ana Luísa se desloca em gestos, que fazem da sua experiência algo singular com olhos que perguntam: “Será que queremos escutar a Infância²⁴?”

²⁴ Fala de Walter Kohan em uma das palestras no encontro anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped -2011)

Pensar as práticas de si mesmo como prática da verdade, pensar na possibilidade de um trabalho sobre si mesmo, para além do assujeitamento, para uma estética da existência. Ver-se é sempre uma duplicidade. A infância como acontecimento é a arte de viver?

A caminho da Escola Infantil comum na Ilha, no dia *19 de agosto de 2011*, numa manhã cinzenta, cedinho, o que me espera? Diante de mim o desafio de chegar sozinha em um lugar onde não entra ônibus de linha, onde a maioria das pessoas usa carroça e ou barco como meio de transporte. O único ônibus que circula na Ilha Grande dos Marinheiros é o que a Escola Infantil comum disponibiliza para transportar as crianças, professores, funcionários, visitantes e pessoas da comunidade em horários determinados pela escola. O ônibus se desloca da estrada localizada embaixo da ponte do Guaíba (o nome oficial da ponte é Travessia Régis Bitencourt), passando somente na rua principal de acesso a Escola Infantil comum, retornando no final de cada turno para o mesmo local de saída.

A miséria grita e a sobrevivência ecoa pelos quatro cantos. Como falar, sem ver? Como descrever sem experienciar? Aqui, estou eu, pesquisadora cartógrafa, e isto tudo me toca, mexe comigo e me afeta. De acordo com o que nos ensinou Suely Rolnik (2007, p.57): “a própria palavra “afetar” designa o efeito da ação de um corpo sobre outro, em seu encontro. Os afetos, portanto, não só surgiam entre os corpos – vibráteis, é claro – como, exatamente por isso, eram fluxos que arrastavam cada um desses corpos para outros lugares, inéditos”.

Como será a vida de uma criança surda? Conheço alguns surdos que estão na universidade, que são professores, mas me pergunto como viveram suas infâncias. Muito se discute com e sobre o surdo, acreditando-se que muitos esperam pelo outro, são dependentes em algumas coisas. Como já dito por Giordani (2004, p.116): “E então me perguntava, por que ele se repete, insistentemente se repete? Repete-se nas narrativas das muitas dores de escola: suor, na náusea, na impotência, na incompetência”. Mas, como as crianças surdas foram ensinadas na escola? Que educação elas tiveram em casa? Como eram tratadas? Como elas se constituíram com todos esses atravessamentos? Acredito muito na Infância e que podemos encontrar as potências que cada criança possui. *Estou me permitindo, a cada encontro, viver o que esta pesquisa apresenta.* Digo ainda, junto com Kirst, Giacomel, Ribeiro, Costa e Andreoli (2003, p.100) que: “Assim, os movimentos de pesquisa serão movimentos do viver”.

07h estou saindo de casa em direção ao centro de Porto Alegre. Como moro perto vou a pé, levo uns 20 minutos. O ônibus é o 718, o terminal fica embaixo do Camelódromo. Apreensiva para chegar à escola, o ônibus me deixa na segunda parada passando a ponte do Guaíba. Já passava das 8h quando cheguei à Ilha, corri para pegar carona com o ônibus da

Escola Infantil comum. Subi já na entrada da rua que vai para a escola. Uffa! Quase que fico... Este ônibus é tudo aqui, as pessoas que moram na Ilha também usam. Neste tempo, que só chove e muito, a estrada está virada em lama e buracos enormes, para passar a pé só com botas, com risco de escorregar. Cheguei à escola um pouco tímida, penso que tenho que ter muito respeito, não quero em nenhum momento ultrapassar os limites que envolvem uma pesquisa. Não estou ali para avaliar, nem julgar e nem dar opiniões. Tal como Suely Rolnik (2007, p.90), penso que o cartógrafo “tem muito a ver com o quanto a vida que se expõe à sua escuta se permite passagem; com o quanto os mundos que essa vida cria tem como critério sua passagem. Aqui, há uma questão de ética”.

A coordenadora me recebeu com boas vindas, me convidou para tomar café com as crianças. O café é muito gostoso, a professora distribuiu primeiro o pão, depois a caneca com café com leite. Disse que eu ficasse à vontade de pegar o pão, humm, pão feito em casa, com um cheirinho maravilhoso, peguei e comecei a comer. Perguntei para um menino: tu não vai comer? Ele me respondeu “não, a gente espera, primeiro tem que rezar”. Aí! Devagarinho saí de perto da mesa para terminar o meu pão. Fiquei pensando: “Poxa, eu nem me dei conta que todos não haviam comido ainda porque tinha que rezar primeiro...”. Esta é uma escola de ordem religiosa. Na mesa, enquanto rezavam, a Ana Luísa fazia todos os gestos que os outros faziam. Será que ela estava entendendo? Lembrei de uma fala de uma das professoras: “A Ana Luísa é sempre assim, sempre sorrindo, sempre contente”. Será que esse comportamento da Ana Luísa, faz com que pensem que ela está satisfeita com sua educação? “Estar contente” significa que ela está feliz? Estar feliz dá conta da sua aprendizagem?

Em outro momento a coordenadora me falou: “dá vontade de segurar a Ana Luísa mais um ano na educação infantil, antes de ir para o 1º ano”. As marcas que Ana Luísa carrega são suficientes para impedi-la de prosseguir seus estudos? Muitas vezes, as pessoas se sentem inseguras para lidarem com ela nestes momentos, e nisso eu me incluo, mesmo sabendo que o educar e o cuidar são indissociáveis na educação infantil. E indago-me: O que significa educar para a experiência, em um contexto pedagógico profundamente marcado pelo discurso biológico e psicológico?

4.8 O Brincar...

Ao retornar para a sala, as crianças foram brincar, umas de casinha, outras com os brinquedos da sala. Perguntei para a professora se a Ana Luísa poderia usar aquele momento

para fazer as imagens, ela concordou. Ao me avistar com a câmera, Ana Luísa já me pediu que lhe entregasse e saiu clicando. Disse a ela que estava livre para escolher o que fotografar.



Fig 10: Trecho “Brincar” –19/08/2011

Como as crianças escapam de um modelo engessado, onde nem tudo é permitido, onde a ordem e a disciplina imperam diante do que é mais valioso para elas: o brincar, as amizades, a desordem da sala de aula? Puffs²⁵, feitos para sentar, são transformados em camas, as bonecas são bebês que precisam de atenção, que choram, que tomam mamadeira, que comem comidinhas. Em geral, as brincadeiras indicavam uma ordem dentro da desordem aparente, que permitia a realização do brincar. Brincando, manifestavam suas regras e a possibilidade de se ordenarem. Muitas vezes nós, professores e pais, na condição de adultos, não vemos a criança como um devir e reivindicamos exclusivamente o seu fazer ordeiro e disciplinado. Não percebemos, ou esquecemos, que certo grau de desordem abre caminhos para alimentar a criação. A ordem e a desordem, uma não convive sem a outra, elas possibilitam ressignificar o lugar do brincar para além do lugar permitido, como gesto criativo da criança.

²⁵ Puff é o nome de um tipo de assento fofo, revestido em couro sintético com enchimento de espuma, feito para as pessoas sentar. No caso da sala de aula, tinham vários puffs coloridos, conforme mostra o 10º trecho.



Fig. 11: Trecho “Expressão corporal menina com a boneca” –19/08/2011



Fig. 12: Trecho “Expressão corporal movimento de fazer comida” –19/08/2011

As duas imagens acima indicam que as crianças gostam de estar entre seus pares. Há também situações em que as crianças, em suas relações com e no espaço, apontam a sala como um lugar de brincadeira, usam o faz-de-conta, a imaginação, vão inventando, inovando, explorando os objetos e o espaço de outras formas, dando diferentes significados ao que é disponibilizado a elas nas prateleiras que estão ao seu alcance. Pensar a partir do que as

crianças nos indicam revolucionária, nos vira do avesso, mexe conosco, nos desafia a remexer em nossas lembranças de infância que todos fomos um dia, nas marcas, cheiros, que habitam nossos corpos e nos convocam e convencem que a vida é agora. Elas não traçam planos, não esperam o amanhã, tem urgência de viver intensamente o momento, com muita imaginação e deleite sem estarem ainda sob o julgamento da lógica da produtividade e do acumular. Neste movimento as crianças organizam lugares, inventam e criam outras óticas de ver e se posicionar no mundo.

A criança surda dá sentido às coisas pela visão, pelo olhar se apropriam e significam os espaços. A apropriação do espaço pelas crianças supõe que elas expressem seu jeito de ser, transformando, interferindo, rompendo com a lógica uniforme, oportunizando vivências heterogêneas, afastando-se de uma perspectiva massificadora que prevê que todas façam a mesma coisa no mesmo tempo.



Fig. 13: Trecho “Amiga” –19/08/2011



Fig. 14: Trecho “Amigas” “boneca” –19/08/2011

Quando Ana Luísa está junto com as crianças da Escola Infantil comum, brinca com elas, pega a mão delas para mostrar o que quer, puxa, vira o rosto para que a olhem. Em alguns momentos fica sozinha em um canto. Teve um dia que pegou um cobertor pequeno e passava nas mesas, como se estivesse limpando, tirando o pó.

Me chamou a atenção que na Escola Bilíngüe Ana Luísa não capta nenhuma imagem de criança e na Escola Infantil comum sim. Será que é por ela ficar mais tempo e com crianças na Escola Infantil comum e na Escola Bilíngüe ter atendimento individualizado?

4.9 São as “expressões” que saltam aos olhos?



Fig. 15: Trecho “Expressões” –19/08/2011

O que vibra nestas imagens são as *expressões* do rosto, do corpo, caretas faceiras, movimentos que vão além do olhar do olho, o olhar do corpo vai manifestando uma vontade de imitar e de criar outros trejeitos também por Ana Luísa. As expressões chamadas de expressões não-manuais na fonologia das línguas de sinais, que são os movimentos do rosto, dos olhos, da cabeça. Segundo Quadros e Karnopp²⁶ (2004, p.47): a “Fonologia das línguas de sinais é o ramo da lingüística que objetiva identificar a estrutura e a organização dos constituintes fonológicos, propondo modelos descritivos e explanatórios.”

A criança nasce imersa em relações sociais que se dão na linguagem. O modo e as possibilidades dessa imersão são cruciais na surdez [...] Portanto, os problemas tradicionais apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem. (GÖES, 1996, p.38)

Considerando as condições sociais menos favorecidas da família de Ana Luísa, sabendo que ela conheceu a Língua Brasileira de Sinais na Escola Bilíngüe a mais ou menos dois anos,

²⁶ Sobre aspectos lingüísticos da língua de sinais ver Quadros e Karnopp (2004).

estes são alguns dos fatores para situar de onde estou olhando com esta criança sua infância e suas experiências educacionais a partir dos registros produzidos e escolhidos por ela.

Quadros e Karnopp²⁷(2001), ao pesquisarem sobre a aquisição da linguagem em crianças surdas, presente no artigo *Educação Infantil para Surdos*, disseram que os processos de aquisição das línguas de sinais e das línguas faladas são semelhantes. Me apoio nestes estudos, para tentar compreender como esta criança utiliza e percebe as expressões não-manuais neste momento de aprendizagem da sua língua. Ana Luísa está aprendendo a expressar seus pensamentos e idéias pelas mãos?

Pensando na educação da infância surda, sabemos que o uso da língua de sinais junto a seus pares é um fator importante para a constituição de sua identidade. Não pretendo, nesta escrita, me aprofundar nos estudos da aquisição da Língua de Sinais, mas comentar brevemente que conforme Quadros e Karnopp (2004, p.48) essa língua: “[...] é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos. [...] o termo fonologia tem sido usado para referir-se também aos estudos dos elementos básicos das línguas de sinais.”

Historicamente a educação de surdos esteve (e ainda está) voltada na maioria das vezes para as questões lingüísticas, sendo permeada pela discussão sobre o ensino do português (oral/escrito) e sobre o uso e ensino da e na língua de sinais.

A partir do século XVIII, a Língua de Sinais passou a ser bastante difundida, porém devido aos avanços tecnológicos que facilitavam o aprendizado da fala pelo surdo, o oralismo começou a ganhar força a partir da segunda metade do século XIX e, em detrimento disso, a língua de sinais acabou sendo proibida. O *oralismo* é o nome dado àquelas abordagens que enfatizam a fala e a amplificação da audição e que rejeitam, de maneira explícita, qualquer uso da língua de sinais.

Nos anos 70 do século passado, no Brasil, a língua de sinais ressurgiu associada à forma oral, constituindo assim a *comunicação total*, proposta educacional que defende a utilização de todos os recursos lingüísticos, orais, visuais, simultaneamente, privilegiando a comunicação, e não apenas a língua. O importante na comunicação total é se comunicar seja lá como for.

²⁷Disponível em:

<http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/Karnopp%20e%20Quadros%20%202001.pdf – Acesso em 01/01/2012.

Já o *bilingüismo* acredita que o surdo deve adquirir a língua de sinais como primeira língua e que através dela poderá desenvolver-se e comunicar-se com a comunidade de surdos, sendo a língua escrita predominante no país considerada como segunda língua. O fato de serem pressupostas duas línguas no processo educacional do sujeito surdo indica que ambas estão inseridas no processo educacional. O bilingüismo para os surdos atravessa a fronteira lingüística e inclui o desenvolvimento do sujeito surdo dentro e fora da escola. O bilingüismo aconteceu como uma quebra de paradigma, rompendo com o modelo clínico-terapêutico e abrindo um campo de debates e proposições com enfoque social, cultural e político. A partir do bilingüismo se retomou a discussão da educação na educação de surdos.

Mas é importante dizer que há várias experiências da educação bilíngüe que continuam reproduzindo um modelo de reparação e tratamento da pessoa surda. E que a língua de sinais é às vezes utilizada como meio para ensinar a língua portuguesa e não enquanto razão que se justifica por si só e como direito da pessoa surda de usar e aprender em sua língua. A educação de surdos deve ser pensada em termos educacionais e não mais em termos de línguas. Dentro desse contexto o bilingüismo está sendo apresentado como um caminho de reflexão e análise da educação de surdos.

Os surdos buscam, através da língua, o reconhecimento da sua diferença e identidade, onde a construção da própria imagem acontece através das relações sociais entre os surdos. A aquisição da linguagem é fundamental para que a pessoa surda possa reescrever-se através da interação social, cultural e política.

Tratando-se da aquisição da linguagem em crianças surdas, essa deve acontecer através de uma língua visual-espacial. Mas isso depende da proposta pedagógica da escola. Nesse sentido o currículo também deveria estar organizado partindo de uma perspectiva visual-espacial, garantindo a todas as crianças os conteúdos escolares na sua própria língua, sem defasagem.

Podemos observar que a partir da década de 60, do século XX, diferentes pesquisas de historiadores, filósofos, educadores e questionamentos dos próprios surdos começaram a ganhar visibilidade, dando origem a diferentes movimentos e discussões nos espaços educacionais. Também a comunidade surda vem definindo caminhos para a sua educação, frente a tantas “metodologias”.

Nas últimas décadas a comunidade surda vem participando ativamente das discussões sobre sua educação e propondo o seu projeto educacional. Em Porto Alegre/RS, no Pré-Congresso ao *V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos* (1999), foi

elaborado o documento “Que Educação nós Surdos queremos”, o qual apresentou algumas políticas e práticas educacionais para a criança surda:

- Toda criança surda tem o direito a aprender língua de sinais e também a língua portuguesa e outras línguas,
- é urgente a construção de creches e escolas,
- nas classes especiais, os surdos não sejam tratados como deficientes, mas como uma pessoa com cultura, língua e comunidade diferente,
- criar programas específicos para serem desenvolvidos antes da educação escolar da criança surda visando à fluência da língua de sinais,
- estimular entre as crianças surdas criação de significados e a vivência da/s cultura/s surda/s.

A língua de sinais, enquanto língua própria dos surdos, ainda é pouco explorada pelos educadores ouvintes que geralmente, sem uma orientação adequada e sem uma imersão na língua, acabam frustrando todos pela situação de não aprendizado das crianças surdas em quase todos os níveis escolares, desde a Educação Infantil.

Passou-se mais de dez anos que este documento foi elaborado e que mudanças tiveram a educação da Infância Surda?

Se há algo a se preparar por meio da educação, é a não deixar a infância, a experiência. Prepararmo-nos para recuperá-las, se a perdemos. Se a educação é educação dos que não estão na infância, dos excluídos da experiência – sejam crianças ou adultos – a tarefa de uma tal educação é inventar essa infância e não deixar que se volte a perder. (KOHAN, 2003, p.248)

Mas como inventar uma Infância Surda?

Muito se tem estudado sobre os surdos, sua cultura, sua língua, sua comunidade, sobre as políticas de inclusão, como se os surdos já nascessem adultos. É interessante nos colocarmos diante da possibilidade da criação de um devir criança, ou seja, de um espaço de produção de desejo, onde o ser criança entre em contato com a multiplicidade que a habita, deixando-a pensar com os próprios pensamentos.

Janaína Pereira Cláudio e Celina Nair Xavier Neta²⁸, no artigo *O mundo surdo infantil*, trazem reflexões sobre a criança surda nos diversos espaços que ela circula. Questionam: “quando se fala do surdo, fala-se sempre do indivíduo adulto, do sujeito capaz de lutar por

²⁸ Disponível em: <www.faders.rs.gov.br/.../1254836029OxMundoxSurdoxInfantil.doc>. Acesso em 31/12/2011.

seus direitos, de reivindicar intérpretes e de usar tecnologia, mas e a criança surda? Volta à sua condição de esquecimento duplo, primeiro por ser criança e em segundo por ser Surda?”

A Infância Surda é como pensamos? Como inventar novos modos de existência?

Voltando ao espaço da escola, prevendo que todos pediriam para fotografar, pedi para a professora a câmera digital da escola. Então neste dia, todas as crianças puderam tirar as fotos que quiseram. Combinei com as professoras e crianças que levarei outro dia as fotos em um CD, para que tenham como lembrança. Quase na hora do ônibus buscar as crianças maiores do SASE²⁹, fui convidada para almoçar na escola; aceitei o convite e pude saborear uma comida maravilhosa, muitas verduras, saladas, suco e frutas. E depois de almoçar, me despedi e fui embora. No caminho, não resisti e fui filmando o trajeto por onde o ônibus passava. Sentei-me ao lado de um menino, ele estava lendo um livro. E me pediu que tirasse uma foto dele, eu tirei. Conversamos, ele me contou que seu pai estava morto, mataram com dois tiros, porque ele estava “*tomando droga*”. Mas que agora ele já tinha outro pai, estava tudo bem. Quando desci do ônibus da escola, continuei a clicar algumas cenas que me chamaram a atenção no caminho, até a parada de ônibus que me levaria para o centro de Porto Alegre.

Muita chuva lá fora. Era o dia *30 de agosto de 2011* e eu indo mais uma vez na Ilha Grande dos Marinheiros. No dia anterior liguei para a coordenadora da escola avisando que iria lá novamente. O ônibus está passando. Quando chove muito, o ônibus lota e às vezes não tem como ele circular da ponte que fica no início, colada à margem da estrada que divide Ilha-Porto Alegre, até a Escola Infantil comum, que se encontra quase no final da Ilha, devido aos buracos e a enchente causada pelas chuvas que aumentam o nível das águas do Lago Guaíba que cercam a Ilha. É sempre uma aventura fazer esse trajeto.

Digo isso, pois nunca sei o que encontrarei, ainda mais com tanta chuva. Perdi o ônibus das 7h30, o próximo só 8h15, assim arrisco perder o ônibus escolar que passa 8h30 embaixo da ponte. Estava eu no terminal, esperando o ônibus Ilha da Pintada número 718, quando um rapaz perguntou: Vai de “Taquinho”? “Taquinho” é um carro comum, um “táxi” que leva as pessoas clandestinamente até a Ilha Grande dos Marinheiros e Ilha da Pintada. Como outro dia uma senhora me disse que tinha um carro que levava até a Ilha, imaginei que fosse esse. E

²⁹ SASE – Serviço de Apoio sócio Educativo – Atende crianças e adolescentes de 06 a 14 anos de todas as regiões da cidade de Porto Alegre. Além do apoio sócio educativo, garante proteção social para crianças vulneráveis econômica e socialmente. Nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e em entidades conveniadas, as crianças e adolescentes participam de oficinas culturais, esportivas e atividades lúdicas para estimular o desenvolvimento afetivo e social. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/fasc/default.php?p_secao=73> – Acesso em 01/01/2012.

era mesmo... Perguntei para o rapaz se ele levava até a Ilha Grande dos Marinheiros e ele respondeu: só até a estrada. Tudo bem, eu estava atrasada e mesmo um pouco desconfiada, me aventurei em ir de “Taquinho”. No caminho, perguntei como é que funcionava o “Taquinho” e o motorista disse que tem muitas pessoas que trabalham bem cedo e utilizam há muito tempo esse tipo de transporte, que é disponibilizado aos sábados também.

Nesta pesquisa, penso que faço auto-análise no sentido de ter que enfrentar meus medos, alguns fantasmas. No momento que desci do “Taquinho”, tive de novo a sensação de “e agora?”. Bom, agora tenho que ir. O que encontro pela frente? Muitos cachorros, de todos os tamanhos. Vou pensando: se eles estão na rua, estão acostumados com pessoas, não vai acontecer nada. E puxo dentro de mim uma coragem e passo deles. Fiquei esperando o ônibus da escola embaixo da ponte. Não demora muito e já tem algumas crianças com suas mães, crianças que também estão indo para o mesmo lugar que eu, a “creche” da Ilha Grande dos Marinheiros.

4.10 Que Ilha é essa?

Na tentativa de saber um pouco mais sobre o lugar que estou indo a pesquisar, encontro um projeto fotoetnográfico sobre a Ilha Grande dos Marinheiros³⁰. O trabalho é de Francisco de Lima, da Universidade Católica de Pelotas – Escola de Comunicação Social. Este trabalho buscou retratar a vida dos Ilhéus, utilizando a fotografia. A Ilha Grande dos Marinheiros é uma localidade de 3980 hectares, praticamente isolada do modo de vida moderno. Segundo Lima, lá o tempo “parou”. Há mais de três séculos se preserva os costumes e as tradições da cultura portuguesa vinda com imigrantes da região de Açores.

³⁰Disponível em: <<http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/17204/1/R0417-1.pdf>>
Acesso em 25/08/2011.



Fig. 16: “A caminho da Escola” registrada pela pesquisadora – 19/08/2011

O ônibus que nos leva à escola chega quase às 9h, devido a tantos buracos, crateras, piscinas de água na estrada. Ao pegar as crianças, uma professora vai avisando que hoje tem reunião com os pais. Subo, me sento e o ônibus balança, balança, como se estivéssemos passando por ondas do mar, e o motorista vai parando conforme vão aparecendo as crianças. Nesses dias que tem chovido muito, nem todos vão para a “creche”, como eles chamam a escola. A Ana Luisa subiu e eu nem vi; lá pelas tantas a professora me chamou para mostrar que a Ana Luísa já tinha subido. Fui para perto dela, dei oi, ela olhava para todos os colegas e fazia o sinal de cada um.

Neste dia preferi não usar a câmera digital e ficar somente observando. Na rotina da Escola Infantil comum, pela manhã, quando as crianças chegam, vão tomar café no refeitório e logo após fazem a higiene. Nesse dia, na sala a professora fez uma rodinha com as crianças, depois a chamada utilizando o nome por extenso em português, pedindo para que cada criança identificasse seu nome. Algumas crianças já sabem, outras ainda não. As que sabem a professora pediu para que ajudassem as que não sabem. No mesmo momento que a professora chamava pelo nome também perguntava pelo sinal de cada uma. Depois pegou um material, com figuras de animais em uma folha A4 colorida. Apresentava às crianças e perguntava para Ana Luísa o sinal de cada animal e todos faziam juntos os sinais. As crianças brincaram no tapete, uma das professoras deu jogos de encaixe coloridos. A professora contou que a partir da socialização de uma música que fala sobre animais, as crianças vão apresentar uma peça de teatro. Para isso, as professoras confeccionaram roupas, máscaras de elefante, de macaco e

tigre. Ela me contou também que num dia em que estavam ensaiando, a professora da Escola Bilíngüe levantou e começou a fazer os sinais dos animais que estão na parede da sala junto com as crianças. A professora me disse também que depois que eu falei que as crianças surdas aprendem mais pelo visual, ela começou a perceber e dar mais atenção a isso para ensinar a Ana Luísa. **“Nós fazemos de todo o meio para ela participar”** (30/08 – professora). As crianças estavam brincando na sala quando entrou a merendeira procurando pela Ana Luísa; a menina a viu e foi dar um abraço nela; a professora disse que Ana Luísa sempre faz isso e que **“a Ana Luísa ganha muito carinho”**.

Quando cheguei à Escola Bilíngüe, no dia *31 de agosto de 2011*, a mãe da Ana Luísa estava sentada na recepção, aguardando o atendimento da filha. Aproveitei aquela oportunidade para conversarmos, falei da minha admiração por ela por levar a Ana Luísa nos atendimentos. Não é fácil; ela tem mais dois filhos e tudo pesa, principalmente no orçamento, pois são muitos os custos. Bom, mas eu pretendia lhe pedir autorização para ir a casa delas, para que a Ana Luísa produzisse algumas imagens do contexto onde mora. Conversamos muito, ela disse que eu poderia ir, que eu escolhesse o dia e hora. Falei que achava justo que ela escolhesse o dia e a hora, já que eu que queria ir a sua casa. Ficou combinado, então, para sábado, dia 3 de setembro de 2011. Ela falou: “vai sábado que o pai da Ana Luísa também tá lá”. Coisa boa, assim conheceria outro território e seus integrantes. Despedi-me e fui entrando na escola, procurando Ana Luísa e a professora. Elas estavam assistindo desenho em outra sala, o DVD da Mônica, e a professora a todo momento fazia intervenções fazendo caretas, expressões, junto com o desenho. Muito bom assistir com a projeção na parede, bem ampla. Depois, partindo das sombras do projetor, fiquei brincando com a Ana Luísa, fazendo sombra com as mãos, era cachorro, pato... A professora colocou alguns cartazes afixados onde tinham essas sombras e brincamos de desenhar o perfil; eu fiz o perfil da professora e da Ana Luísa, e a professora fez o meu. Ao sentar-me no chão, fiquei com os joelhos flexionados e a Ana Luísa brincando, passando por baixo das minhas pernas, se arrastando... parecia uma minhoca.

Na noite de 31 de agosto de 2011 aconteceu na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mais um encontro do Curso *“Memórias, Narrativas e Experiências na Educação de Surdos”*³¹. O curso “Memórias” é oferecido como disciplina de Seminário Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul,

³¹As escritas dos professores do curso estão disponíveis em: <http://memoriasnaeducacaodesurdos.blogspot.com/> Acesso em 16/11/2011

pela professora Dra. Adriana da Silva Thoma e abre algumas vagas para professores que trabalham com alunos surdos na modalidade de extensão. No Plano de atividades de ensino da disciplina, consta que esta:

[...] está vinculada à pesquisa *Língua de Sinais e Políticas de Inclusão*: a diferença surda na escola e conta com a colaboração de orientandas e demais integrantes do grupo de pesquisa SINAIS: Sujeitos, inclusão, narrativas, identidades e subjetividades. Tem como objetivo conhecer e problematizar as condições de possibilidade para a educação bilíngüe para Surdos em escolas do Rio Grande do Sul; Promover formas de registro de experiências de professores que atuam com alunos surdos em diferentes modalidades (ensino comum com alunos surdos incluídos, educação especial ou educação de jovens e adultos) e níveis de ensino (educação infantil; ensino fundamental e médio); Promover trocas de experiências entre os participantes do seminário, através de debates e de registros escritos e fotográficos que marcam e constituem a docência de cada um.

O curso/disciplina funciona como um espaço para professores e pesquisadores discutirem suas experiências na área da educação de surdos e como espaço de produção de dados para a pesquisa “guarda-chuva” e desdobramentos em outras que estão sendo realizadas em nível de mestrado. Nesta edição (2ª), a cada encontro foram trocadas cartas entre os participantes, sempre com uma temática definida. Depois de recebidas as cartas, no início de cada encontro, algumas cartas eram lidas.

As escritas se colocam como um exercício de retomada de memórias, de dar sentido às experiências vividas, de narrar-se e ressignificar-se; um exercício que busca entender os caminhos percorridos por cada um até chegarem a ser o que são hoje; um exercício potencializador de outros modos de ser e de fazer a educação de surdos. (THOMA e BANDEIRA, 2010, p.340)

As temáticas das cartas da segunda edição do curso foram: A formação e as experiências na área da educação de surdos; Histórias e Narrativas sobre alunos surdos que vivem em instituições (abrigos, hospital psiquiátrico e outros); Políticas de Inclusão Escolar de alunos surdos: que impactos e movimentos provocam nas escolas? ; Políticas de Inclusão Escolar de alunos surdos: Atendimento Educacional Especializado (AEE); Formação de professores e intérpretes educacionais e A escrita da Língua de Sinais.

Nesta noite foi socializada uma carta da professora da Ana Luísa na Escola Infantil comum e nela a professora conta como está acontecendo a inclusão da menina na escola e narra sua experiência.



Fig. 17:“Dança dos macacos” registro da professora da Escola Infantil – s/data

Venho por meio desta carta contar um pouco de minha experiência profissional. Neste ano tivemos uma aluna surda, no meio de dezenove colegas ouvintes, nunca imaginei de ter uma aluna não ouvinte, pois estou em processo de conhecimentos através cursos e palestras sobre este assunto, temos de fazer com que se sinta á vontade interagindo com todos no grupo.

No primeiro dia de aula pedimos para sua mãe fazer companhia no grupo e ensinar alguns sinais de comunicação, até que foi tranqüilo. No decorrer do tempo, comecei a sentir confiança na Ana, pois se faz entender tudo o que deseja. Os colegas ajudam a cuidar dela, havendo uma inclusão com facilidade por parte de todos.

A Ana é uma menina sapeca, adora comandar as brincadeiras, fazer bagunça e fofoca dos colegas. Com o apoio da Professora da Escola Salomão e da Coordenadora Pedagógica, sempre me ajudando e orientando, consegui perder o medo e aprendi alguns sinais de Libras, o básico do básico, para o dia a dia na sala de aula. A Professora da Escola Salomão na rodinha criou conosco um sinal para cada colega e professora, foi o maior barato e crescimento da Ana Luisa no grupo, se sentindo importante.

Na outra visita, explorei um pouco mais a Professora, para ensinar os sinais dos bichos, foi muito interessante e significativo no crescimento dela novamente com o grupo. Cada trimestre temos de fazer uma socialização, pensamos numa apresentação bem legal, onde temos de incluir a Ana com o grupo, coloquei o DVD da Xuxa, ela visualizou e notou os bichos, começou a fazer o sinal de cada um e ao mesmo tempo prestando atenção na turma se estavam fazendo igual a ela, se achando o máximo, até parecia a PROFE.

Nunca vou me esquecer do meu medo e desconfiança, pensei que a inclusão da Ana com o grupo seria difícil, mas não, ela foi um “anjo” que entrou na nossa sala, para dar luz, vida e alegria ao nosso trabalho.

Espero que minha experiência profissional possa ter contribuído. Professora de Educação Infantil.

Se perguntarmos a um professor da escola comum se ele está preparado para receber um aluno surdo, dificilmente vamos ouvir que está. Não existem receitas, manuais para ser seguido, ou até pode se encontrar, mas será facilmente descartado. Neste caso, Ana Luísa está sendo atendida no turno oposto na Escola Bilíngüe e a professora desta escola oferece assessoria na Escola Infantil comum. É sabido que o ideal, conforme Valéria Gonçalves Scangarelli Matte (2011), surda, formada no curso de Licenciatura em Letras Libras e professora de crianças surdas, escreveu no seu artigo³² que: “quando um professor ouvinte sabe a língua de sinais é uma coisa muito boa para os surdos, estes se sentem valorizados e a comunicação fica muito mais fácil. Aprender diretamente com o professor é mais adequado do que com a mediação de um intérprete de língua de sinais, porque os conteúdos serão passados com mais segurança e entendimento, já que o professor domina o assunto.”

A professora da Escola Bilíngüe, ao visitar a Escola Infantil comum, conversa com a professora de Ana Luísa, que está diariamente com ela. Nas visitas, as professoras e as crianças trabalham com a Língua Brasileira de Sinais, aproveitando as imagens da sala de aula e tirando as dúvidas tanto da professora como dos alunos. Quando a criança surda tem pais ouvintes, como Ana Luísa, a escola torna-se muitas vezes o único lugar onde a criança tem acesso à língua e também o único lugar em que se aprende em língua de sinais. Quando isso não acontece, grande parte dos surdos não consegue aprender pela falta de condições para sua educação. De um modo geral, os professores, principalmente de Educação Infantil, etapa para a qual me remeto nesta pesquisa, ainda estão precisando estudar mais sobre a infância surda e suas especificidades, assim como estudar mais a Língua Brasileira de Sinais e sobre cultura surda. A língua de sinais é como qualquer outra língua, não pode ser uma barreira para a criança surda, é sua língua nativa³³. E como língua nativa, a criança surda deverá aprender a partir dela. A Infância Surda já vivenciou muitas experiências negativas na sua educação, é a

³² Artigo escrito para a disciplina Currículo, cultura e poder – PPGEdU / UFRGS (2011/1º), ministrada pela profª. Adriana Thoma. (Texto digitado)

³³ Língua Nativa, como se referiu Ana Luiza Caldas (2006), em sua dissertação intitulada “O filosofar na arte da criança surda: construções e saberes”, Ana Luiza utiliza o termo Língua Nativa e não Língua materna, pois para a maioria das crianças surdas a língua de sinais não é a língua de suas mães (língua materna), mas sim a língua nativa a língua que as crianças constroem seus significados. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8735/000587787.pdf?sequence=1>> – Acesso em 01/01/2012.

partir da língua de sinais que essa criança constrói sua identidade surda³⁴ e aprende sua cultura³⁵. Quando criança, Emmanuelle Laborit, surda francesa, em sua autobiografia, relata que aprendeu a língua de sinais quando tinha sete anos de idade:

Com a descoberta de minha língua, encontrei a grande chave que abre a grande porta que me separava do mundo. Posso compreender o mundo dos surdos, e também o mundo dos ouvintes. Compreendo que esse mundo não se limita a meus pais, que há outros também interessantes. Não tinha mais aquela espécie de inocência de antes. Encaro as situações de frente. Tinha construído uma reflexão própria. Necessidade de falar, de dizer tudo, de contar tudo, de compreender tudo. Era loucura. Tornei-me falante. (LABORIT, 1994, p.69)

A professora da Escola Bilíngüe me ligou, no dia *2 de setembro de 2011*, para avisar que a mãe da Ana Luísa não poderia me receber na sua casa, como havíamos combinado. Precisaríamos marcar nosso encontro para outro dia.

Ao entrar na sala da Ana Luisa na Escola Bilíngüe, no dia *6 de setembro de 2011*, ela estava brincando sozinha com um jogo de encaixar. Quando percebeu minha presença, me deu um abraço muito afetuoso. Nesse dia aconteceu um fato já previsto por mim: este lugar que ocupo, de pesquisadora e também conhecida da professora, faz com que às vezes seja difícil me comportar como a pesquisa pede. A professora me perguntou: “Tá, vamos fazer o que? Tu queres fazer alguma coisa?”. Sem jeito, dei um sorriso encabulado e disse que estava ali para observar a Ana Luísa e que ela ficasse à vontade para fazer o atendimento dela. É possível que ela esperasse algo de mim?

Fiz a opção neste dia de somente observar, em cima da mesa tinha um caderno para desenho, pedi permissão para a professora para manuseá-lo. Dentro estavam registradas algumas atividades em forma de colagens, desenhos, que a Ana Luísa havia feito. A professora me disse que por Ana Luísa ter faltado muito, ainda tem bastante coisa a fazer. Neste dia a professora deu para Ana Luísa pintar primeiro o desenho impresso de um carro, depois um trem; os dois desenhos tinham na parte de baixo a figura com o respectivo sinal em Língua Brasileira de Sinais. Ana ficou repetindo o sinal do trem, várias vezes. No lanche, Ana

³⁴ As Identidades Surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas se moldam de acordo com maior ou menor representatividade cultural assumida pelo sujeito. (PERLIN, 2003, p.130)

³⁵ Cultura é onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também as formas como as pessoas e os grupos devem ser. (SILVA, 1999, p.143)

Luísa ficou conversando com as crianças maiores de outras turmas no refeitório. Interagiu contando quantos pedaços de carne estava comendo, estavam competindo para ver quem comia mais. Após foram todos para o pátio, Ana Luísa pegou a bola grande e ficou jogando sozinha.

Depois de enviar um e-mail para minha orientadora, Adriana, no dia *11 de setembro de 2011*, com as escritas registradas no diário de campo até esse dia, fui dar uma olhadinha na internet para ver se a Escola Bilíngüe possuía algum blog³⁶, e o que apareceu? Descobri que não é do AEE que falo nesta pesquisa e sim da Educação Precoce. Desde o início da pesquisa até o dia de hoje achava que estava em uma turma de AEE, e hoje vi que me enganei. Também não perguntei, nem me informei antes, apenas me interessei em ir à escola. Então senti a necessidade de saber mais sobre o atendimento oferecido a Ana Luísa, a Educação Precoce. No blog está como estimulação precoce, porém a professora falou que se enganaram ao escrever. No blog diz assim:

O serviço de Educação Precoce para crianças surdas da EMEF de Surdos Bilíngüe Salomão Watnick é oferecido a crianças surdas de 0 a 5 anos e 11 meses e tem como objetivo a aquisição da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – o mais precoce possível, através de interações lúdicas entre a criança, seus familiares ou cuidadores, professora fluente em LIBRAS e pares surdos. Para tanto são organizados encontros individuais com a presença dos familiares ou cuidadores, encontros em pequenos grupos de crianças surdas em idades próximas, participação em atividades pedagógicas com os alunos surdos do ensino fundamental, potencializando a aquisição, o mais naturalmente possível da língua de sinais. Também é oferecido, por este serviço, assessoria e formação às escolas infantis onde as crianças surdas frequentam, objetivando que este espaço seja também de aquisição desta língua. Assim são realizados trabalhos com professores, gestores, funcionários e alunos das escolas infantis da rede e conveniadas. (Ana Cláudia Ramos Cardoso – professora de Educação Precoce (E.P.)– Escola Salomão)

Fui à Escola Bilíngüe falar com a professora, no dia *12 de setembro de 2011*, para perguntar se poderia saber mais sobre a educação precoce. A partir daqui um “outro olhar”. Por quê? Com a intenção de sanar as dúvidas, marcamos para o dia seguinte (13/09) uma conversa informal sobre como se constituiu esse atendimento na Escola Bilíngüe. A professora me pediu para chegar lá pelas 8h, pois teria um atendimento previsto para as 9h com uma mãe e filha. A menina está ingressando na escola.

³⁶Disponível em: <<http://salomaowatnick.blogspot.com>> Acesso em 11/09/2011.

Cheguei no horário combinado no dia *13 de setembro de 2011*, e logo partimos para a conversa. A conversa foi filmada e depois transcrita por mim, com o objetivo de não perder nenhum dito da professora. Perguntei a ela como teve início o trabalho de Educação Precoce na Escola Bilíngüe.

4.11 Como iniciou a Escola Bilíngüe³⁷?

A escola iniciou poucos anos atrás. A professora Ana Cláudia Ramos Cardoso participou diretamente deste início, que também teve a participação da comunidade surda no Orçamento Participativo (O.P.)³⁸. Em 2006, então, a professora Liliane Ferrari Giordani começou com alguns atendimentos de alunos cujas famílias souberam sobre a escola através da divulgação da mídia. O novo atendimento que estava se constituindo era realizado em uma sala da Secretaria Municipal de Educação do município de Porto Alegre (SMED/ POA).

Em 2008, a professora Ana Cláudia juntamente com outras professoras deu início ao trabalho com as crianças surdas e organizou um grupo de atendimento que era realizado em um espaço administrativo, no prédio da Secretaria Municipal de Educação. A proposta era iniciar o trabalho imediatamente, ainda que o local não tivesse as condições de atendimento e de trabalho adequadas. A professora relatou que atendia as crianças e ia fazer o suco, lavar a louça com eles junto, porque não poderia deixá-los sozinhos. Comentou que parecia uma escola rural, mas tentaram constituir um grupo para que eles pudessem ter o mais próximo de uma educação formal.

Nesse tempo apareceu o Gustavo, que na época tinha 2 anos, surdo, e as professoras queriam atender essa criança. A professora Karen foi quem fez o atendimento dele e lembra que nas reuniões com a assessoria de educação especial ninguém sabia muito dizer o que poderia e o que não poderia no atendimento das crianças. As professoras e equipe da SMED chegaram a discutir se deveria atendê-lo, pois Gustavo era um menino de idade de educação infantil e a escola estava tentando se constituir enquanto uma escola de ensino fundamental.

³⁷ A Escola Bilíngüe foi autorizada a funcionar pelo Conselho Municipal de Educação.

Disponível em: <http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/parecercerto2008.pdf>
- Acesso em 01/01/2012.

³⁸“O Orçamento Participativo é um processo dinâmico que se adequam periodicamente às necessidades locais, buscando sempre um formato facilitador, ampliador e aprimorador do debate entre o Governo Municipal e a população”. Disponível em:<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/op/default.php?p_secao=1> Acesso em 17/09/2011.

Então encaminharam o Gustavo para o Lygia Averbuck, uma escola especial do município de Porto Alegre que tem o atendimento de Educação Precoce (E.P) e Psicopedagogia Inicial (P.I). Esse atendimento acontece nas quatro escolas especiais do município. Quando o Gustavo chegou lá, disseram que ele era surdo e que não poderiam atendê-lo, encaminhando-o novamente para o atendimento no 4º andar da SMED/POA.

No dia 18 de março de 2008 foi publicado o decreto do Conselho Municipal de Educação que autorizou o funcionamento da escola. A escola, então, começou a existir oficialmente como escola de ensino fundamental e ganhou um espaço na Rua Mariante, esse ainda não apropriado para uma escola por ser pequeno e sem pátio, mas com uma estrutura suficiente para atender pequenos grupos e/ou alunos em atendimento individual.

Como escola de ensino fundamental, havia o impasse quanto ao atendimento das crianças com idade de educação infantil e as professoras, então, pensavam sobre como poderiam atender essas crianças surdas, pois já vinham atendendo o Gustavo. Tomaram emprestado das escolas especiais do município a nomenclatura Educação precoce (0 a 3 anos), com o propósito de viabilizar os atendimentos das crianças. A psicopedagogia inicial (3 aos 5 anos e 11 meses), é destinada a crianças que tem transtorno no desenvolvimento, crianças com deficiências, deficiência intelectual, visual, deficiência motora, que precisam de um acompanhamento, que estão em uma escola infantil, mas isso não é um requisito. A escola como um todo, embora não entenda o surdo como um sujeito com transtorno no desenvolvimento, assumiu a nomenclatura Psicopedagogia Inicial para poder dar continuidade ao atendimento das crianças surdas.

No 2º ano da escola, em 2009, a professora Ana Cláudia assumiu este trabalho e começaram a ingressar mais crianças. A escola passou a ser mais conhecida, principalmente dentro da rede municipal de ensino. As escolas infantis e as creches conveniadas começaram a conhecer esse trabalho ou informar a existência das crianças surdas para o setor da educação especial do município, que passou a encaminhar as crianças surdas para a escola. A professora Ana Cláudia ia até as escolas infantis para conhecer as crianças e oferecer o atendimento. A escola bilíngüe, assim, foi se constituindo.

Na escola bilíngüe as crianças da educação infantil iniciaram tendo um atendimento individual, de uma hora, mas no decorrer desse trabalho as professoras perceberam que isso não era suficiente. A escola acredita que as crianças surdas têm que conviver com outras crianças surdas, em turmas de educação infantil, para além do atendimento individual. Porém, o espaço da escola não permitia que as crianças pudessem ser atendidas em grupos porque as salas eram muito pequenas para isso.

A Ana Luísa ingressou na escola no primeiro semestre de 2009. Um de seus irmãos tem uma deficiência e frequenta outra escola especial do município, a escola Lygia Averbuck. Ana Luísa começou a ser atendida nessa escola pelo serviço de educação precoce, mas lá as professoras viram que ela precisava de alguma coisa diferente do que poderiam oferecer, já que Ana Luísa é surda e então encaminharam a menina para a escola bilíngue.

Ana Luísa chegou à escola acompanhada pela mãe, que informou que a menina nasceu com uma má formação congênita, além da surdez. Ana Luísa iniciou com um atendimento individual e logo a professora entendeu que seria importante para ela ser atendida com outras crianças. Nessa época ingressou na escola a menina Rafaela e já tinha o Gustavo. A professora relatou que nunca tinha feito esse trabalho e que no início não sabia como fazer. Aos poucos ela foi juntando as crianças e tentando constituir um trabalho o mais parecido possível com o trabalho de uma educação infantil, tentando estabelecer uma rotina e desenvolver uma proposta coerente com a idade das crianças.

Não posso deixar de mencionar que uma significativa mudança ocorreu: a Escola Bilíngue ganhou um novo endereço e desde outubro de 2011 está em um espaço maior, onde tem um vasto pátio, com árvores frutíferas, árvores gigantescas, variados tipos de pássaros, horta. As salas agora são bem amplas e a sala da educação infantil ou Educação Precoce (E.P.)/ Psicopedagogia Inicial (P.I), sala onde Ana Luísa tem os atendimentos, é repleta de brinquedos.

4.12 Passeio ao Piquete 30 – Acampamento Farroupilha³⁹

14 de setembro de 2011 - Nesse dia, fomos ao acampamento Farroupilha. Fazia muito tempo que os porto-alegrenses não tinham um dia assim, ensolarado. No caminho da escola encontro Josiane, mãe da Ana Luísa, que acabara de deixá-la lá. Perguntei quando poderia ir a sua casa, e se poderia. Me disse que no outro dia ela pediu para a professora me avisar, pois foi chamada na “creche”, tinha reunião. E que eu poderia ir no próximo sábado (17/09/2011),

³⁹O acampamento Farroupilha foi inaugurado em 4 de setembro de 1982, o parque passou a servir como parada para os gaúchos que visitavam a Capital durante a Semana Farroupilha. Os frequentadores mais antigos faziam suas gauchadas bebendo e tocando gaita ponto e violão, principalmente nos finais de semana, quando o local é muito utilizado por famílias. Em 1983, no primeiro aniversário do Harmonia é realizada uma grande festa com churrasco, comida campeira, declamações, apresentações de cantores gaúchos, gineteadas e tiros de laço. Disponível em:<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/acampamentofarroupilha/default.php?p_secao=4> Acesso em 17/09/2011.

e ficou combinado que eu ligaria para confirmar na sexta-feira à noite. Fiquei saltitante, e pensei: Desta vez vou à casa da Ana Luísa.

Antes de sairmos, a professora perguntou se Ana Luísa queria colocar vestido de prenda e ela aceitou. Parecia que o vestido estava esperando a Ana Luisa, ficou perfeito, era do tamanho dela. Ana Luisa foi direto para o espelho se olhar junto com a professora e sorria muito. Como ela gostou daquele vestido... E o apreciava. A professora organizou a mochila da Ana Luísa com fraldas, roupas, toalha, prevendo o que precisaria para a aluna sentir-se confortável durante o passeio. O ônibus estacionou no portão lateral, saímos todos pela cozinha da escola, a professora pediu para uma menina bem maior que Ana Luísa, esta com aproximadamente uns doze anos de idade, que ajudasse a cuidar dela. A menina não desgrudou mais da Ana Luísa, no trajeto as duas foram conversando em Libras, é claro. Ao passarmos pelo shopping Praia de Belas, a menina sinalizou para Ana Luísa, mostrando o sinal daquele lugar; Ana Luísa só observava. Lá pelas tantas, a menina escreveu em um papel e me mostrou, e disse que Ana era também o nome da professora.

Rapidamente chegamos ao acampamento e nos direcionamos ao Piquete 30. Estavam nos esperando com um belo arroz de carreteiro e com um feijão feito no fogão a lenha. A comida estava uma delícia, muito boa mesmo. Neste período em que estávamos no piquete, presenciei alguns momentos: a Ana Luisa brincando na areia, inventando brincadeiras; a Ana Luísa tomando chimarrão, em uma roda organizada por uma professora da Escola Bilíngüe; Ana Luisa conversando com outros surdos... Mas, teve um momento que prendeu minha atenção e me surpreendeu: ao ver a Cássia, conversando em Libras, com uma aluna da escola, que tem onze anos de idade. E foram muitas as perguntas que ela fazia para a Cássia responder, uma das perguntas era o que o surdo pode fazer? O surdo pode casar?

Nunca se aprende como alguém, se aprende com alguém. Ensinar é emitir signos, aprender é fazer junto com alguém. Lulkin (2005, p.38) afirma a importância “[...] do papel do adulto surdo, produtor e reprodutor de aspectos culturais da comunidade de surdos”. Daí a necessidade da criança surda saber que existem surdos adultos para compartilhar histórias de vida.

No acampamento a Ana Luísa se encantava quando avistava qualquer animal, coelho, cavalo, galinha, até um rato, esses de laboratório, ela pediu para pegar. Voltamos exaustos para a Escola Bilíngüe!

Liguei, no dia *16 de setembro de 2011* á noite, muitas vezes, até que consegui falar com a mãe da Ana Luísa, a Josiane, para confirmar a minha ida à Ilha. Ela me autorizou ir à sua casa no dia seguinte, dia 17/09 pela manhã. Combinei com ela de me esperar na parada, que

fica na estrada. Não queria passar pelos cachorros sozinha.

Visitei a casa da Ana Luisa na Ilha Grande dos Marinheiros, no dia *17 de setembro de 2011*. No dia anterior fui dormir pensando sobre como seria essa minha ida na Ilha, com o sol que estava apontando cedinho. No centro, precisamente quando já estava no terminal de onde sai o ônibus da linha 718, liguei para Josiane dizendo que estava indo. Ela me pediu para avisar quando estivesse mais perto. Percebi com esta ligação que os meus créditos do telefone tinham acabado. E agora?, pensei. Liguei a cobrar para minha mãe, e ela deu recado para Josiane que eu já estava chegando à parada, conforme o combinado.

A ponte do Guaíba que fica duas paradas antes da Ilha Grande dos Marinheiros, estava erguida, primeira vez que vivenciava isto. Muitos carros parados, as pessoas dentro do ônibus dizendo “tá baixando”, “demora assim mesmo”. Uffa! Abriram novamente, os carros começam a passar. E eu, quase na hora de descer. E Josiane devia estar me esperando.

Ao descer do ônibus fui recepcionada pela Ana Luísa, pela sua mãe, pela sua avó materna e pelo seu irmão Fabiano; o outro irmão, o Lucas, foi ajudar o pai na reciclagem. Que beleza de recepção, foi com carinho que eles me receberam.

Fomos juntos caminhando até a casa da Ana Luísa, que fica algumas quadras da estrada. Pelo caminho Josiane foi me mostrando as pessoas e me apresentando. O pai da Ana Luísa aparece em seguida na carroça, ele tinha ido buscar capim para o cavalo. Cumprimentei-o, e segui até a casa juntamente com o restante da família Na rua a Josiane foi me falando que aquele dia era dia do papel. O caminhão já estava lá. Ana Luísa me convida para entrar na sua casa. Josiane pede para eu cuidar porque tem uma “tábua afundando”.

Ana Luísa me pediu a câmera digital e começou a produzir as imagens de sua casa, dos seus cachorros, do cavalo, do irmão e da mãe. Ana Luísa amorosamente com um abraço registra a imagem da mãe junto dela. A frase que guardei dentro de uma das gavetas da minha memória, foi esta que a mãe comentou quando perguntei: O que a Ana Luísa mais gosta? “*O que a Ana mais gosta é de TV, de chinelo e de rua*” (Josiane – 17/09/2011)

4.13 “MÃE”

Durante o dia, chamo minha mãe para que nos comuniquemos. Quero saber o que se passa, quero sempre saber de tudo, é uma necessidade. Ela é a única pessoa a me compreender verdadeiramente, com aquela linguagem inventada desde o começo, aquela linguagem “umbilical”, animal, aquele código particular, instintivo, feito de mímica e de gesticulação. (LABORIT, 1994, p.21)



Fig. 18: Trecho “Mãe” – 17/09/2011

O que pulsa quando Ana Luisa clica a câmera digital, naquele espaço onde ela mora, convive e vive?

Mãe, mãe, mãe... Sinaliza Ana Luísa.

O que a MÃE significa na vida de Ana Luísa? É a mãe que a cuida, que a alimenta, que a veste, que a leva nas escolas, que está sempre ao seu lado. No contexto desta família, a mãe aparece como a percursora, a que encoraja os filhos, acolhe, se faz presente. Para Sayão e Aquino (2006, p.43): “[...] no mundo volátil em que vivemos, o lugar materno parece ser um dos únicos que resiste à erosão do tempo. A mãe sempre está lá, de um modo ou de outro.”

Creio que nesta família acontece o contrário do que geralmente vemos hoje, onde as relações familiares, na maioria das vezes são frágeis, líquidas e muitas vezes escapam. Mães que se esquecem de buscar os filhos na escola, negligenciam seus cuidados de higiene básicos, os colocam no lixo, ignoram suas vidas. Talvez esta família traga ainda o exemplo de seus pais, de uma forma tradicional, onde a família é constituída de pai, mãe e irmãos que vivem juntos na mesma casa. Sayão e Aquino (2006, p.30), falam que “o modelo tradicional ficou tão impregnado que tendemos a tomá-lo como norte”.

A mãe cuidadora dos filhos, o pai trabalhador na reciclagem de lixo seco. Ao atentar na família, o propósito é juntamente com Ana Luísa olhar a sua infância nessa que também é uma experiência educacional.

A escola e a família foram as duas instituições carregadas, na modernidade, de levar a cabo a tarefa de moldar o futuro representado pelos mais novos, valendo-se, para tanto, da disseminação da crença de que era preciso submetê-los a um longo périplo formativo, a título e preparação para seu ingresso na vida adulta. É tão verdade que a família e a escola detinham classicamente essa incumbência de moldagem do futuro, que poderíamos lembrar algo bastante corriqueiro até há pouco tempo: no caso familiar, a expectativa era a de que os filhos se tornassem o que os pais não conseguiram ser. (AQUINO, 2011, p.116)

Em uma das conversas em que tive com a mãe de Ana Luísa, ela declarou que vai fazer de tudo para que a criança estude, aprenda, porque ela não teve oportunidade. Diz que os outros dois filhos meninos não conseguirão ir adiante na escola, um foi diagnosticado com autismo e o outro, segundo ela, não consegue aprender nada.

Que infâncias estão sendo produzidas nesta família?

4.14 O óbvio precisa ser dito?

Quase sempre um dos objetivos dos pais é preparar os filhos para a vida adulta que os aguarda em um futuro não distante. Será que não estamos fazendo com que as crianças assumam muitos “deveres”? Há ainda tempo para ser criança? As crianças precisam acima de tudo brincar, criança precisa ser criança. Em consequência da demanda de atividades que a maioria das crianças exerce, seja na aula de inglês, de dança, de informática, catando lixo seco, algumas dessas exigências que o mundo do trabalho coloca, proliferam-se crianças diagnosticadas com problemas de ansiedade, depressão, irritabilidades, obesidade, hiperatividade, entre outras tantas síndromes e distúrbios.

Ana Luísa me faz pensar muito sobre como é ser criança. Ser criança significa ter infância?

É preciso pensar as crianças naquele momento, e não em um projeto futuro, pois é no agora que ela está se constituindo. As práticas são construídas nas relações dando significados nesses espaços onde acontecem as experiências educacionais. Não há como construir desprezando, somos nós que construímos nossa história. Estamos em uma época de desperdício de viver e desperdício de viver as infâncias. Cada vez mais se pensa no amanhã, se prepara a criança para ser um adulto. Quando vamos desmontar as certezas sobre a ilegitimidade das crianças, do que elas pensam e nos contam?

4.15 Marcas das escolas?



Fig. 19: Trecho “Tênis” – 17/09/2011



Fig. 20: Trecho “Mochila” – 17/09/2011

Um tênis atirado em um canto do quarto de uma criança, o que poderá ter de significativo, assim como uma mochila em cima de uma mesa? É como Ana Luísa nos mostra

alguns de seus pertences que usa para ir às escolas. Chamo de marcas da escola o “tênis” e a “mochila”. As escolas podem ser um lugar de encontro? O encontro com o outro surdo e o outro criança?



Fig. 21: Trecho “Cama” – 17/09/2011



Fig. 22: Trecho “Quarto” – 17/09/2011

A cama é identificada pelas cobertas que estão organizadas e colocadas em cima de

uma caixa de brinquedos em um canto do quarto. O quarto é um espaço reservado para Ana Luísa construído pelo seu pai, é um quarto com iluminação natural com alguns reparos para fazer segundo a fala de sua mãe. No seu quarto tem um varal de corda e nele uma toalha pequena estendida. Ana Luísa mostrou o quarto, que é seu espaço dentro de casa, lá estão seus brinquedos, suas roupas, sua mochila, seus tênis, todos os seus pertences.

A casa (e as posteriores construções), como espaço único, se divide em diversos pequenos cômodos (paulatinamente mobiliados) que permitem a privacidade e a intimidade. Ao mesmo tempo, o controle feminino nas rotinas caseiras introduz um sentimento de feminização e domesticidade (conjunto de emoções sentidas relacionadas à família e a devoção do lar), que dá vida própria a cada elemento que constitui o espaço da casa ou que nele está contido. (ROCHA, 2004, p.126)

“Ana gosta mesmo é de televisão”, (fala de sua mãe). A televisão fica localizada no quarto de sua mãe, em cima de um balcão. É uma televisão de vinte polegadas, colorida, as imagens perfeitas, e Ana Luísa assistiu os desenhos e DVDs, sentada na cama da mãe.

Televisão, movimentos, cores, expressões, imagens como Ana Luísa é capturada?

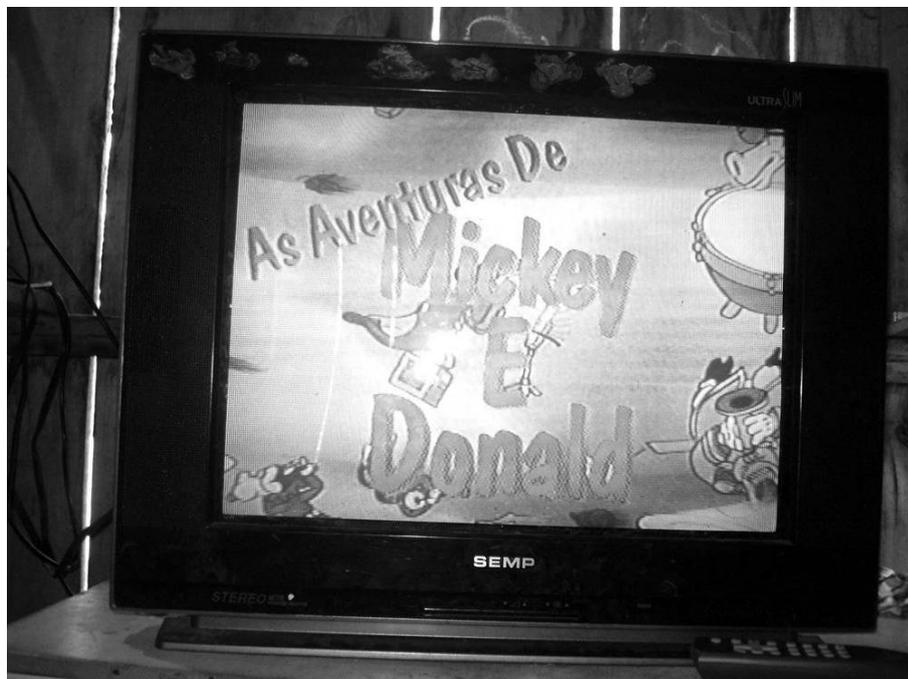


Fig. 23: Trecho “Televisão” – 17/09/2011

4.16 Imagem é tudo?

Sabemos que o pensamento é muito mais do que uma imagem. Mas pretendemos explorar em que medida o renascer de uma imagem pode permitir pensar de outra forma, ser de outra forma, agir de outra forma em educação. Nos preocupa em que medida a afirmação do novo no próprio pensamento e naquilo que se deixa pensar por ele pode propiciar outras formas de pensar a educação, de educar no pensamento e de ser educados pelo pensamento. (KOHAN, 2003, p.212)

Nos Estudos Surdos muito tem se afirmado que os surdos aprendem pelo “visual”. E que visual é esse de que se fala? É o que se vê, são as imagens?

Trago alguns apontamentos, a partir das discussões formuladas por Lulkin (2005), no artigo “O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada”. Ele destaca que a educação dos surdos deixou marcado, na história e na cultura europeia a partir do século XVIII, algumas investigações legitimadas pela ciência moderna que contribuíram para um discurso hegemônico do surdo como deficiente, desautorizando suas competências e escravizando sua língua e sua cultura.

A partir da segunda metade do século XVIII na França, começou a educação institucional e pública de pessoas surdas no Ocidente, tendo o Instituto Nacional dos Jovens Surdos de Paris como modelo educacional para muitos países no contexto de uma escola pública para todos. A língua de sinais passou a ser reconhecida como forma de comunicação dos surdos. Abade de L'Epèe, juntamente com religiosos e educadores com sua metodologia fundaram inúmeras escolas com profissionais surdos e ouvintes na Europa e nos Estados Unidos. A língua de sinais e os recursos visuais eram explorados para uma educação especial, e o currículo era constituído pela religião, moral, formação profissional e a língua do país.

Os filósofos Etienne Bonnot de Condillac (1715 – 1780) e Denis Diderot (1713 – 1784) em suas investigações buscavam na surdez uma relação entre a expressão do pensamento e a linguagem. Condillac defendia que a linguagem e o pensamento não eram inatos do homem, eram desenvolvidos conforme as necessidades que se apresentam tornando as suas percepções sensoriais e raciocínio mais evoluídos. Eles defendiam a filosofia Sensualista, onde a evolução da razão e da língua parte dos sentidos para a abstração e determinam que a língua de sinais e sua cultura são inferiores por ser baseada em gestos. Assim, educar era normalizar, o surdo só se aproximava com a cultura visual orientada pelo ouvinte, a língua de sinais ficou proibida e também o convívio com professores e surdos adultos.

No final do século XVIII, as instituições proibiram a língua de sinais e as expressões do

corpo e começam com uma batalha pelo corpo e a higiene dos surdos, estabelecendo banhos como rituais para livrar-se das impurezas. Ao longo do século XIX, continua a busca persistente pela purificação, incluindo a supervisão do regime alimentar fazendo parte do currículo escolar. A educação da fala fazia parte da higiene do surdo e a ginástica era um modo de preparar a educação da voz e da fala.

O congresso de Milão em 1880 admitiu como legítimo que a antropologia, como uma ciência, classificasse e definisse a língua de sinais como uma forma de sobrevivência da era primitiva do homem, indo ao encontro com as resoluções do congresso. Nos seus estudos Lulkin mencionou que:

De todos os congressistas, somente um é surdo! Com exceção de Edward Gallaudet, delegado norte-americano, o Congresso celebra a vitória do oralismo sobre a inferioridade da língua gestual. As manifestações em favor da supremacia da língua oral, em favor da pureza natural da palavra falada, traduzem o espírito da época, marcado pela racionalidade em oposição à emoção. (LULKIN, 2005, p.37)

Na prática escolar eram usadas algumas medidas educativas, como fazer a criança sentar sobre as mãos, evitando que ela usasse a língua de sinais, próteses, implantes, cirurgias, treinamento auditivo, leitura labial. Os estudantes eram controlados pela medicina, psicologia, pedagogia especial, com a função de cumprir as propostas de uma educação moderna.

No Brasil, em 1855, Ernest Huet⁴⁰ chegou com a intenção de fundar uma casa de abrigo e ensino para os surdos. Essa casa de abrigo e ensino se chamou de Instituto Imperial dos Surdos-mudos⁴¹, tinha a proposta oralista implícita nas disciplinas de linguagem articulada, e acabou regulamentando o método oral em 1911 no ensino de todas as disciplinas.

A educação institucional no Brasil vem de uma longa data discutindo sobre que maneira melhor educar, lidar, adestrar, paralisar, enquadrar, as crianças surdas, a começar pela língua. Às vezes penso que a história dos surdos é a história da língua de sinais, suas manifestações e suas proibições. Proponho-me a pensar com Lulkin (2005, p.40) que “nem sempre aquele que ouve escuta.”

Uma outra possibilidade é o escutar, no sentido metafórico - a escuta que solicita uma atitude de disponibilidade de todos os sentidos, ainda que “o ouvir” não se materialize com sentido fisiológico. Podemos dizer que as pessoas surdas escutam sem ouvir. O mesmo se pode dizer do falar. Há

⁴⁰ Ernest Huet foi aluno do Instituto Nacional dos Jovens Surdos de Paris.

⁴¹ Atual INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), situado na cidade do Rio de Janeiro- Brasil.

eloquências que não necessitam da fala. Ao contrário, os silêncios e os gestos tornam-se muito mais significativos nos intervalos entre as palavras, nos climas que sugerem e sublinham, nos espaços de ocultação. (LULKIN, 2005, p.40)

Começo desta maneira para falar sobre o aprender pelo “visual”; a história dos surdos é uma história marcada por opressões. Ana Luísa apresenta, na maioria das imagens que produziu, “expressões”, de variados jeitos. Ela evidenciou as expressões nas bonecas, nos amigos. Assim, com Lulkin (2005, p.44), penso “na expressão como os atos comuns da comunicação, [...], com o máximo aproveitamento dos recursos da imagem.”

Contrapondo as estratégias de ensino de uma época, Valéria Gonçalves Scangarelli Matte (2011), surda e professora de crianças surdas, escreve em seu artigo⁴², sobre algumas estratégias de ensino que considera primordial na Educação de Surdos e declara a necessidade da valorização da Cultura visual. Dentre as questões colocadas por ela, destaco:

Cultura visual não significa apenas muitas imagens, muitas fotos, muitos vídeos sendo apresentados todos os dias;
 Cultura visual significa que todos os membros da comunidade escolar têm na visão algo muito importante para o aprendizado e as interações sociais;
 A visão é algo forte para os surdos, e não se resume a materiais didáticos nem a língua de sinais em si;
 O próprio fato de visualizar os colegas e os professores de forma confortável e constante é como se fosse um ponto decisivo para o surdo “entrar” no ritmo da aula e realmente interagir com os outros.
 A disposição das mesas em semi-círculo com o professor (e com o intérprete, se for o caso) é o ideal e isso é bastante fácil entender pelo fato da Língua Brasileira de Sinais ser uma língua visual, permitindo que o Surdo tenha mais atenção na aula;
 Se apropriar, gostar, sentir-se bem na escola, tudo isso requer visualidade nos surdos, é através da visão que as coisas começam a ter sentido.
 A visão é o meio que os surdos começam a entender todos os conteúdos escolares e tudo o que possam aprender na vida, a visão faz com que os surdos consigam “ler” tudo que está a sua volta;
 Quando houver intérpretes, este deverá passar todas as informações, mas para isso é preciso que avise os professores e os ouvintes sobre o jeito do surdo se comunicar e receber informações para que todos entendam a maneira do surdo ser atendido em suas necessidades;
 Os surdos estão todo o tempo “lendo” as imagens que percebem à sua volta e por isso a escola deve prestar atenção na maneira como os surdos estão construindo os significados. O sucesso escolar dos surdos vai depender do quanto conseguirem compreender visualmente os conteúdos, e para isso os professores devem saber como os surdos fazem a leitura e se esforçar para ensinar adequadamente. (MATTE, 2011, p.3-4)

⁴² Como já mencionado anteriormente, no artigo escrito para a disciplina Currículo, cultura e poder – PPGEdu/UFRGS (2011/1º), ministrada pela prof^a. Adriana Thoma.

Não se trata de fazer descrição de algumas estratégias de ensino, mas sim considerar tais discussões. Interessa não somente no que diz respeito à cultura visual, mas também como os surdos fazem a leitura do mundo e se apropriam de significados. Nestas discussões formuladas por Matte (2011), predomina a leitura dos surdos que está atrelada a sua cultura. Diante disto, Matte (2011, p.6), afirma que “o sucesso escolar dos surdos vai depender do quanto conseguir compreender visualmente os conteúdos”. Ela anuncia, ainda, a importância de se investir em pesquisas que aconteçam dentro das escolas de surdos, para perceber o que o surdo diz em relação à educação que recebe, fazendo conexões entre universidade e escolas, levando as pesquisas para serem discutidas no espaço escolar.

Os surdos querem uma educação de qualidade, onde o conhecimento aconteça. Emmanuelle Laborit também nos conta que era difícil compreender o mundo, era “tífiti”, mas ela se virava.

A diferença principal, naquela idade anterior a linguagem de sinais, estava em dois elementos: a necessidade absoluta de ver para entender. Entender na antiga significação de compreender. E uma vez que vimos à impossibilidade momentânea de ver de outra maneira. Não era claro que havia duas situações possíveis a partir de um mesmo elemento visual. (LABORIT, 1994, p.43)

4.17 Olho, olhar, olhando...

O olhar, ver, enxergar, o sentido dominante ou o sentido dominador? O sentido que precisa se ligar mais ao corpo, que precisa voltar mais para o próprio corpo, é movimento? As crianças surdas olham muito tudo que está a sua volta para perceber o mundo.



Fig. 24: Trecho “Cachorro” – 17/09/2011



Fig. 25: Trecho “Cachorro” – 17/09/2011



Fig. 26: Trecho “Cavalo” – 17/09/2011

O artigo de Carolina Hessel Silveira (2007, p.155), intitulado “O currículo de Língua de Sinais e os professores surdos: poder, identidade e cultura surda”, me ajudou a enxergar o que até então não estava conseguindo enxergar sozinha. Conversando com as imagens dos cachorros e do cavalo produzidas por Ana Luísa na companhia do texto que é um recorte da dissertação de Carolina, algumas conexões aconteceram. Carolina investigou o currículo da disciplina de Língua de Sinais da educação escolar de surdos em escolas do Rio Grande do Sul, com o objetivo de analisar os currículos existentes nessas escolas e buscar as representações desses currículos pelos próprios professores surdos que trabalhavam nessa disciplina. Um dos professores entrevistados por Carolina disse que se não tivesse a língua de sinais ele seria igual a um cachorro que obedece, não tem comunicação e é recompensado se faz as coisas certas. No mesmo texto, Carolina Hessel Silveira (2007, p.154) diz: “Ainda hoje alguns surdos mostram mau comportamento por causa da falta de comunicação com a família e por isso não sabem se comportar adequadamente.[...] Depois que escrevi esse parágrafo, por coincidência vi uma figura de uma artista que mostra família ouvinte com a criança surda deitada aos pés dos ouvintes, numa posição corporal inferior, no chão, como um cachorro.”

4.18 Ana Luísa em casa...

Poderia pensar que Ana Luísa se aproxima dos cachorros, do cavalo, por gostar de estar com eles? O cavalo tem uma notável importância, o cavalo possibilita o trabalho dos pais e também é usado como transporte. Não pretendo aqui ficar adivinhando o que fez Ana Luísa escolher, dentre outras imagens, estas dos animais. Problematizo o contexto, quando sua mãe me fala que o que Ana Luísa mais gosta é de rua, ela não tem uma comunicação em Língua de Sinais dentro de casa, com o pai, com os irmãos e com a mãe. Como eu mencionei antes, é uma comunicação umbilical, por gestos, a mãe também está aprendendo a Língua de Sinais. Ana Luísa tem carinho e protege os animais que são da família; essa admiração por eles vai além de um simples gostar, é com eles que ela brinca no pátio da sua casa e os cuida com muito zelo.

Ana Luísa está aprendendo a Língua Brasileira de Sinais, se expressa de várias maneiras, puxa pelo braço para que a olhem nos olhos, inventa jeitos de se comunicar e se comunica com os mais próximos que convivem com ela.



Fig. 27: “Ana Luísa e os filhotes” registrada pela pesquisadora– 17/09/2011

4.19 Um sorriso pode ser uma resposta?

Como viver a pesquisa sem se envolver? Ao estar absorvida, me autorizei a também registrar um momento. Ana Luísa me alcança a câmera, corre para baixo da casa no porão e sai com três cachorros que acabaram de nascer. Foi mais que depressa que me agachei e cliquei com fervor e vontade para registrar aquele momento em resposta aquela felicidade causada ao me apresentar os filhotes.

E como é a felicidade? Neste mundo é possível? Estamos tão acostumados a passar necessidades financeiras, falta de saúde, nos sacrificarmos para conseguir algo, que a felicidade se torna distante. Parece que para tê-la é necessário impor alguns motivos sem os quais a felicidade não poderia existir, como ter dinheiro para pagar todas as contas, fazer compras no supermercado, ir ao médico e ter um atendimento de qualidade, comprar aquela sandália da moda e tantos outros colocados pela sociedade de consumo em que vivemos. Mas o que é mesmo felicidade? Ana Luísa vive com um sorriso no rosto; essa é a imagem que tenho desta criança surda. Viver é muito mais que existir? Vivemos a partir das condições que temos ou as condições que temos nos servem para vivermos?

Bauman, no seu livro intitulado *Arte da vida* (2009, p.31), introduz o primeiro capítulo com a pergunta: “O que há de errado com a felicidade?” Meu propósito não é o de investigar como é a felicidade, mas refletir sobre seus significados. Como é o viver?

A mensagem é bem clara: tudo se resume à personalidade da pessoa, algo que todos sabemos ter, mas, não importa a duração de nossas vidas, nunca teremos certeza do que exatamente é (sem dúvida, é uma ilusão imaginar que somos...). O destino de um indivíduo não é sua sorte. O que nós, imitando o gesto infame de Pôncio Pilatus, chamamos de “sorte” para repudiar como algo que “não depende de nós” é na verdade modelado no curso de nossa vida – da vida do indivíduo, em grande medida, mas inteiramente da vida da espécie. Conscientemente ou não, você, eu e todos nós moldamos nossos destinos sozinhos, em grupo ou todos juntos, e só quando ficamos sem os recursos e/ ou a determinação para prosseguir na tarefa de modelagem e remodelagem é que ele se transforma em “sorte”. (BAUMAN, 2009, p.55)

Vi e senti de perto onde a Ana Luísa vive, a criança me levou para seu quarto, Josiane diz que falta a cama, mas que o marido fez aquelas duas peças, apontando para o quarto do casal e o quarto de Ana Luísa. Como pesquisadora e cartógrafa, fui tomada por uma potência e uma fragilidade, marcas que vão me constituindo nesta pesquisa. O que procuro são movimentos de produção de imagens de uma infância surda e suas experiências educacionais.

O meu desejo era poder ficar olhando mais tempo, nesta parte da pesquisa que considero primorosa. A parte que “com o olho da câmera (extensão de seu olho nu) é só o que você vê, por enquanto. Mas atrás da câmera e deste seu olho, você – seu corpo vibrátil – é tocado pelo invisível, e sabe: aciona-se um primeiro movimento de desejo.” (ROLNIK, 2007, p.31).



Fig. 28: Trecho “Graziele” “Fabiano” – 17/09/2011

Esta dissertação, nas palavras de Tânia Mara Galli Fonseca e Patrícia Gomes Kirst (2003, p.9), tomada “em sua materialidade, pode ser visto/a como efetiva prática discursiva, veículo de migração de fronteiras, colocando-se como efeito da busca de uma inseparabilidade entre conhecimento e vida, um dos mais caros sonhos/ compromissos do cartógrafo.”

E o próximo desafio é cartografar algumas pistas para a Educação da Infância Surda desenrolando as linhas que traçaram não só um trajeto, mas o cartografar com uma criança surda, olhando mais uma vez o sentido que teve Ana Luísa olhar a sua infância e suas experiências educacionais.

5 CARTOGRAFIAR É ACOMPANHAR... PISTAS PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA SURDA

Ao cartografar uma infância e suas experiências educacionais, teria vários caminhos para dar um fechamento para esta escrita, porém, prefiro destacar algumas linhas traçadas que me tocaram, me transformaram, para conversar com quem me lê e produzir algumas pistas para a educação da infância surda.

Manifesto o que foi a minha experiência, ao analisar e escrever o que “me passa” enquanto professora de educação infantil e pesquisadora ao mesmo tempo, sem uma única verdade.

Retomo alguns trajetos desta pesquisa com a intenção de olhar mais uma vez o sentido que teve uma criança surda “falar” da sua infância e de suas experiências educacionais. Nessa caminhada, o que mais me marcou, foi conhecer uma criança com muita vontade de aprender e muito a nos ensinar. Ana Luísa materializou, nas imagens produzidas e escolhidas por ela, um pouco do que pensa e como vive a/na sua infância surda e suas experiências educacionais.

A metodologia da cartografia e sua atitude investigativa tornaram possível acompanhar uma criança surda:

- Na **Escola Infantil comum**, onde Ana Luísa vive rodeada de brinquedos, de amigos e atitudes expressivas; onde encontra crianças para brincar;
- Na **Escola Bilíngüe**, onde Ana Luísa encontra seus pares surdos, encontra a Língua Brasileira de Sinais, onde seu mundo é feito de expressão;
- Na **família**, onde Ana Luísa tem a mãe como referência, que serve de base familiar; onde demonstra carinho e cuidado com os cachorros e o cavalo que pertencem a sua família.

A criança olha com olhos de criança, independente da marca que carrega, e para isto não existe tempo nem espaço pré- estabelecido, ela rompe com qualquer regra. Ela extravasa na

busca incansável, exuberante e sensível em cada gesto, em cada toque, em cada pulsar, em cada movimento que nem mesmo seus olhos são capazes de parar.

5.1 O encontro com o outro surdo... O encontro com o outro criança

É nesse emaranhado entre ser criança e ser surda que me vejo em uma retórica, no sentido de tentar bem argumentar o que estou pretendendo ao cartografar com Ana Luísa. Não cabe dizer o que prevalece, se é o ser criança ou o ser surda. Até porque estou falando de uma criança somente, que está se constituindo como sujeito e enquanto tal está se constituindo como uma criança surda. Uma criança surda que está tendo a oportunidade de frequentar duas escolas ao mesmo tempo. Como bem mencionei nos capítulos anteriores, Ana Luísa frequenta a Escola Bilíngüe e a Escola Infantil comum. E o que teria de novidade nisto que estou relatando?

Está na lógica que vem predominando há algum tempo nos Estudos Surdos, quando fazem referência que para o surdo organizar de forma eficiente sua aprendizagem, essa “deve” ocorrer com seus pares surdos. Mas pergunto: e quando uma criança surda, como Ana Luísa, que mora afastada da escola de surdos (que seria “a melhor escola” para a condição de ser surda), tem acesso a uma escola de educação infantil de ouvintes perto da sua casa, o que deve ser feito?

Na Escola Bilíngüe Ana Luísa tem atendimento duas vezes por semana, um atendimento que, conforme o nome já diz, “atende”. “Atender”, segundo o dicionário Houaiss (2010) significa, dar atenção, responder, estar disponível para ouvir, receber, dar solução, prestar socorro, dar consulta, cumprir ordem. Mas atender é suficiente para a educação da criança surda?

Penso que a criança surda, para ser criança, não precisa estar exatamente em uma escola de surdos. Esta frase pode causar estranhamento, ainda mais quando se está tratando da educação de surdos, mas digo isto a partir do vivido nesta cartografia. Ficou evidente que o espaço que Ana Luísa tem encontrado para ser criança é na Escola Infantil comum, onde ela brinca e participa ativamente das brincadeiras, através dos gestos criados e inventados na relação com as crianças e também com alguns sinais aprendidos, através dos quais consegue fazer trocas, dialogando na língua de sinais com as crianças ouvintes e as professoras.

É na Escola Infantil comum que Ana Luísa convive todos os dias, de segunda a sexta-

feira pela manhã em uma turma de Jardim. Seus colegas e as professoras também moram na Ilha Grande dos Marinheiros e os encontros começam ao subir no ônibus, na ida para a escola. Às vezes que acompanhei Ana Luísa lembro-me que fazia o sinal de cada um ao entrar no ônibus; as crianças interagem umas com as outras.

A criança não sabe qual escola é a melhor, se é que posso afirmar que existe isto, “melhor escola”. A criança não está criança, ela é criança, ela está sendo criança. O que existe são estudos, pesquisas que apontam a partir de práticas educacionais, que tem por finalidade informar a forma como as crianças aprendem ou deveriam aprender.

A pedagogia moderna busca formas de padronizar o ensino para manter uma ordem, busca a normalização⁴³ dos sujeitos, e acaba geralmente marcando o aluno surdo como não aprendente, o incapaz, entre tantas outras representações possíveis. Poderia argumentar ainda, com Lopes (2006, p.36), que: “por mais que justificativas de reconhecimento da diferença surda, da língua de sinais, do currículo surdo e da capacidade surda em aprender sejam dadas e proclamadas, o olhar lançado sobre eles ainda está fortemente orientado na incapacidade para aprender.”

Jorge Larrosa (1998) no texto *O enigma da infância*, propõe não mais olhar para criança querendo traduzir o que ela sabe e também o que fazer com ela. O mais interessante é deixar que o olhar enigmático de uma criança inquiete as certezas, perceber ainda o que a criança quer informar e a forma como ela quer se abrir para o mundo.

Ana Luísa subverte a ordem do que é “melhor para a criança surda”, nos mostrando, a partir de uma necessidade de ir à escola, onde têm suas refeições garantidas, sua higiene, o cuidado e o educar, estes tão intrínsecos, específicos da educação infantil. Aprende com seus colegas a dividir os brinquedos, aprende o que se ensina na educação infantil ao desenhar com lápis de cor, ao brincar com a massinha de modelar, ao explorar um canto da sala com seus diferentes brinquedos. Aprende nem mais nem menos, aprende com seus próprios passos de aprender.

Em uma fala, a coordenadora, na tentativa de continuar com Ana Luísa na escola, já que ela passou para o 1º ano do ensino fundamental e vai cursar na Escola Bilíngüe, diz o seguinte:

⁴³ “A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas.”(SILVA, 2005, p.83)

“Agora invertemos: Ana Luísa terá atendimento educacional especializado na Escola Infantil comum e fará o primeiro ano do ensino fundamental lá na Escola Bilíngüe” (Coordenadora da Escola Infantil comum da Ilha Grande dos Marinheiros – 23/12/2011– último dia do curso “Memórias”)

Esta é uma de tantas outras falas que ouvi enquanto estive na Escola Infantil comum, onde pude ver o comprometimento que as professoras e a coordenadora tiveram com a educação de Ana Luísa, o interesse que mostraram em ações como a participação no curso “Memórias e Narrativas na Educação de Surdos”. Mesmo sendo a escola distante da universidade, se deslocaram durante várias noites ao longo de todo o semestre (2011/2), para a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Fazendo uma leitura da fala da coordenadora, sem julgamento, o meu papel enquanto pesquisadora e cartógrafa, implica acompanhar os efeitos da pesquisa e não encontrar respostas. E nesta condição, não posso deixar de apontar que o atendimento educacional especializado (AEE), serve para regular a educação de surdos, funcionando como uma pedagogia corretiva que pode acabar por funcionar de modo muito similar a tradicional educação especial. Muitas vezes falamos sobre as coisas e não nos damos conta dos sentidos dados para elas; o que faço são apontamentos para pensarmos sobre e com as escolas.

As duas escolas são valiosas, as duas se diferenciam, as duas são diferentes, as duas trabalham com crianças, as duas educam, as duas escolas... uma de surdos, uma infantil... uma fala, uma sinaliza.

Ana Luísa sinaliza na Escola Bilíngüe, encontra seus pares surdos, sinaliza com sua professora e com algumas crianças maiores que estão no ensino fundamental. Mas estes encontros são como encontros com médico, têm hora marcada. Hora para aprender a língua de sinais, aprender a brincar, aprender a estar com o outro surdo. Na Escola Bilíngüe Ana Luísa brinca sozinha com as bonecas, de fazer comidinha, com a bola, com o bambolê.

Ana Luísa não aprende a língua de sinais de maneira natural com outras crianças, com seus pares, ela tem um atendimento nomeado Educação Precoce que viabiliza algumas intervenções da professora como uma forma de intensificar sua aprendizagem. Reconheço que ela está aprendendo a expressar seus pensamentos pelas mãos com a língua de sinais, mas que lugar está ocupando a infância surda na educação de surdos na Escola Bilíngüe diante das condições que são dadas pela proposta de inclusão?

Ao fazer pesquisas em livros onde os Estudos Surdos se fazem presentes, pouco percebi estudos que tratassem sobre a Infância Surda. Quando se trata de criança surda, eles falam sobre a criança e não com a criança, falam de suas representações, não acompanham

processos educativos, estes tão singulares. Os estudos se concentram na aquisição da língua de sinais, nas políticas de inclusão, no déficit, na falta, ou em estudos que tencionam fazendo comparações entre surdos e ouvintes. Problematizo: Como os Estudos Surdos, em seus livros como artefatos da cultura surda, estão promovendo a infância das crianças surdas?

Em uma das edições da Coletânea *Estudos Surdos*, uma das poucas pesquisas sobre crianças enfatiza que:

Entretanto, é importante salientar, que a maioria dos estudos produzidos com indivíduos surdos tem o indivíduo ouvinte como elemento de comparação. O objetivo destes estudos comparativos é criar um perfil de diferenças e similaridades entre os processos de desenvolvimento destes dois grupos de indivíduos. (BARBOSA, 2009, p.412)

Onde está a diferença surda? Onde está a infância surda?

Ana Luísa tem um traço identitário que é a surdez, que faz com que ela seja diferente das demais crianças da Escola Infantil comum. Mas nessa escola está tendo condições de construir uma identidade positiva, uma diferença que não a faz melhor nem pior. Isto não implica que não me posicione quanto à educação da infância surda. Acredito que a educação deve acontecer com seus pares surdos, em uma escola de surdos. Para isto é preciso fazer alguns deslocamentos, pois:

Sem haver rupturas no olhar sobre os surdos, tanto a escola de surdos quanto a escola de ouvintes se reduzem a espaços onde o ensino se limita a transmissão de conhecimentos, entendidos como sendo informações que devem ser armazenadas e despejadas pelos alunos quando solicitadas. Nesse tipo de aprendizagem, não há por que fazer o discurso da experiência como algo que acontece e que passa com quem está envolvido. (LOPES, 2006, p.41)

Poderíamos pensar a educação da infância surda e a nós mesmos de um outro lugar, (re)inventar-nos e escutar o que não se escuta, pensando no que não se pensa, vivendo o que não se vive. Primando pela educação do fazer pensar e do conhecimento, onde se tem potência de ser criança e potência para viver a identidade surda, porque o que somos é resultado não somente do que fazemos, mas também do que nos passa, e do que experimentamos. Lopes (2006, p.32) quando usa a expressão “potencial”, “refere-se à idéia de potência e de desejo de ver-se dentro de outros referenciais. A potência surda está na forma de sentir-se surdo e de marcar uma forma não pensada e não planejada de estar no mundo com

seus semelhantes.”

Seria possível pensarmos diferente com a experiência, no sentido de dar outras marcas, outros sentidos, “a pedagogia não pode ser somente a confirmação do que já somos, do que já estamos sendo [...] o que somos o que já estamos sendo supõem justamente o lugar específico desde o qual olhar outras experiências, saber outras experiências, sentir outras experiências. (SKLIAR, 2004, p.86).

Ao cartografar com uma criança surda escrevo parte de sua biografia e “a biografia dele[a] diz algo de nós nisso tudo” (COSTA, 2010, p.54). Principalmente de sua família, de sua mãe, com quem Ana Luísa fica a maior parte do tempo. Josiane, mãe de Ana Luísa, diz que vai fazer tudo que for necessário para a filha estudar, “ser alguém”, todos da família não conseguiram frequentar o ensino fundamental, não sabem ler e nem escrever.

Em um de nossos encontros a mãe perguntou-me: A Ana Luísa vai ler? Respondi, que sim, quanto mais ela aprender a língua de sinais, melhor ela compreenderá a língua portuguesa, este processo acontece quando aprendemos outra língua que não é a nossa natural. Precisamos saber muito a nossa língua natural primeiro antes de aprendermos qualquer outra língua. Ana Luísa, juntamente com sua família, me ensinou que na rua também se aprende e que a vida nos leva a aprender coisas que nem sempre se aprende com a escola e na escola, seja de ouvintes ou de surdos.

O que escrevo não se trata de conclusões, quero compartilhar algumas ideias nada conclusivas. Aprendi, realizando esta pesquisa, que os movimentos da cartografia territorializam e desterritorializam:

[...] o nosso próprio pensar. É uma escrita que acompanha um pensamento instável, indefinido, inquieto, que vai e volta, que não pára, que busca pensar sempre de novo e, de novo, sempre pensar. A escrita é afim a um pensamento e inseparável de um devir. Esta é uma escrita sem introdução, desenvolvimento e conclusão; é uma escrita entendida como processo inacabado, como movimento constante; esta escrita não sabe onde vai chegar, mas sabe que não pode chegar à parte alguma porque não há aonde chegar, porque o mais interessante sempre está no meio, nunca no início ou no fim. (KOHAN, 2002, p.124)

A cartografia, ao mesmo tempo em que acompanha, desenha e gera... Estamos todos, o tempo todo, em processo, em obra... Na produção de outras formas de existência.

6 REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.) **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010, p.131-149.

AQUINO, Julio Groppa. Crise, acosso e reinvenção da experiência educativa contemporânea. In: **Família e educação**: Quatro olhares / Julio Groppa Aquino [et al] .-Campinas, SP: Papirus, 2011, p.107-142.

BARBOSA, Heloíza. O desenvolvimento Cognitivo da Criança Surda Focalizando nas Habilidades Visual, Espacial, Jogo Simbólico e Matemática. In: **Estudos Surdos IV**/ Ronice Müller de Quadros e Marianne Rossi Stumpf (orgs.)- Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009, p.408-425.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.) **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010, p.52-75.

BAUMAN, Zygmunt. **A arte da vida** / Zygmunt Bauman; tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

BOCCO, Fernanda. **Cartografias da Infração Juvenil**. Dissertação, UFF: RJ, 2006. Disponível em: <http://www.slab.uff.br/dissertacoes/2006/Fernanda_Bocco.pdf> Acesso 23/10/2011.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Luciano Bedin da. O destino não pode esperar ou o que dizer de uma vida. In: COSTA, Luciano Bedin da; FONSECA, Tânia Mara Galli da (Orgs.) **Vidas do Fora**: habitantes do silêncio. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010, p.47-69.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. tradução Claudia Sant'Anna Martins; revisão da tradução Renato Ribeiro – São Paulo: Brasiliense, 2005.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos Escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FONSECA, Tânia Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes. Apresentação. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (Orgs.). **Cartografias e devires**: a construção do presente. Porto Alegre: UFRGS, 2003, p.9-14.

FOUCAULT, M.; DELEUZE, G. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 22ª Edição. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, M. **Os Anormais**: curso no Collège de France (1974-1975) Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 2ª edição.

GIORDANI, Liliane Ferrari. Letramentos na Educação de Surdos: escrever o que está escrito nas ruas. In: THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini. (Orgs.). **A Invenção da Surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, 114-27.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de e GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). **Surdez**: processos educativos e subjetividades. São Paulo: Editora Lovise, 2000, p.29-49.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa** [Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar; elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa]. 4ª Ed.rev. e aumentada. - Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen. S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KIRST, Patrícia Gomes; GIACOMEL, Angélica Elisa; RIBEIRO, Carlos José Simões; COSTA, Luis Artur; ANDREOLI, Giovani Souza. Conhecimento e Cartografia: tempestade de possíveis. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (Orgs.). **Cartografias e devires**: a construção do presente. Porto Alegre: UFRGS, 2003, p.91-101.

KOHAN, Walter Omar. Entre Deleuze e a Educação: notas para uma política do pensamento. **Educação & Realidade** – Dossiê Gilles Deleuze. v.27, n.2 (jul / dez). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2002, p.123-130.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir criança. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Lugares da Infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.51-68.

KOHAN, Walter Omar. Não há verdade sem alteridade. A propósito de “Devir-criança da filosofia: infância da educação”. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Devir-criança da filosofia**: infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.7-13.

LABORIT, Emmanuelle. **O vôo da Gaivota**. Tradução: Lelita Oliveira. São Paulo: Editora Best Seller, 1994.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo

Horizonte: Autêntica, 2001, p.281-295.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n 19, jan/abr 2002, p. 20-28.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Traduzido por Cyntia Farina. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores Culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva** - Dossiê Língua de Sinais e Educação de Surdos. V.24, n. Especial - jul / dez. UFSC /CED, Florianópolis, 2006, p.81-100. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2006_especial/04_Maura_e_Alfredo.pdf> Acesso 23/01/2012.

LOPES, Maura Corcini. O direito de aprender na escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. (Orgs.) **A invenção da surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006, p.27-46.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica: 2011.

LULKIN, Sérgio Andrés. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 5ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2005, p.33-49.

MATTE, Valéria Gonçalves Scangarelli. **Transformações no Mundo dos Surdos**. Porto Alegre, 2011. (Digitado)

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: a conformação da Pedagogia Moderna. Tradução de Mustafá Yasbek. Bagança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2003, p.7-38.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.) **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010, p.17-31.

PERLIN, Gládis; MIRANDA, Wilson. Surdos: o Narrar e a Política. Tendências. **Revista Ponto de Vista**: Revista de Educação e Processos Inclusivos n.5, UFSC/NUP/ CED, Florianópolis, 2003, p.217-226. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_05/12_tendencia.pdf> Acesso 23/01/2012.

PERLIN, Gládis T.T. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade / Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do

Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2003.

PERLIN, Gládis T.T. Identidades surdas. In Skliar Carlos (Org.) **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 5ª Edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, p.51-73.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: A aquisição da linguagem / Ronice Müller de Quadros. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. KARNOPP, Lodenir. **Educação Infantil para Surdos**, 2001. Disponível: <http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/Karnopp%20e%20Quadros%20%202001.pdf> Acesso 01/01/2012.

QUADROS, Ronice Müller de. Situando as diferenças implicadas na Educação de Surdos: inclusão/ exclusão. **Revista Ponto de Vista**: Revista de Educação e Processos Inclusivos n.5, UFSC/NUP/ CED, Florianópolis, 2003, p.81-111. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_05/05_quadros.pdf> Acesso em 23/01/2012.

QUADROS, Ronice Müller de ; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUE EDUCAÇÃO NÓS, SURDOS, QUEREMOS! Documento elaborado pela comunidade surda no pré-congresso ao V CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO BILINGÜE PARA SURDOS. Porto Alegre: 20 a 24 de abril, 1999.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. Tradução de Pedro Sússekind. Porto Alegre: L&PM, 2011.

ROCHA, Cristiane Famer. O espaço escolar em revista. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... 2ª Ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p.117-142.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007.

SAYÃO, Rosely; AQUINO, Julio Groppa. **Família**: Modos de usar. Campinas: Papyrus, 2006.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathlyn (Orgs.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais.– 4ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p.73-102.

SILVEIRA, Carolina Hessel. O currículo de Língua de Sinais e os professores surdos: poder, identidade e cultura surda. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gládis (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007, p.150-189.

SILVEIRA, Carolina Hessel. REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Os discursos sobre a Educação de Surdos na revista Nova Escola. In: QUADROS, Ronice Müller de. (Org.) **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008, p.58-81.

SKLIAR, Carlos. A materialidade da morte e o eufemismo da tolerância. Duas faces, dentre as milhões de faces, desse monstro (Humano) chamado Racismo. In: GALLO, Sílvio, SOUZA, Regina Maria (Orgs). **Educação do preconceito**. Campinas – SP: Alínea, 2004, p.69-90.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 5ª Edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, p.5-6.

_____. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In SKLIAR, Carlos (Org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 5ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, p.7-32.

STUMPF, Marianne Rossi. **Pedagogia surda no contexto cotidiano da inclusão**: espaços, prática e políticas dentro e fora. UFSC. Disponível em: <http://www.feneis.com.br/arquivos/PedagogiaSurda_Marianne.pdf> Acesso 14/05/2011.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra.; ZORDAN, Paola. **Linhas de Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

THOMA, Adriana da Silva; BANDEIRA, Larisa da Veiga Vieira. Vidas Surdas: experiências docentes e vínculos narrativos constituindo modos de ser e de fazer a educação de surdos. In: COSTA, Luciano Bedin da; FONSECA, Tânia Mara Galli da (Orgs.) **Vidas do Fora**: habitantes do silêncio. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010, p.337-351.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Espaços que produzem**. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta5.11.htm>> Acesso em 01/01/2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002, p. 23-38.

VILELA, Eugênia. Resistência e acontecimento: as palavras sem centro. In: GONDRA, J. ; KOHAN, W (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.107-127.

VILELA, Eugênia. A infância entre as ruínas. In: PAGNI, Pedro Angelo e GELAMO, Rodrigo Pelloso (Orgs). **Experiência, Educação e Contemporaneidade**. Marília: Poiesis: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p.51-65.

7 ANEXOS

7.1 Termo de Consentimento para a Escola Bilingüe

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEdu

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisa **CARTOGRAFANDO COM UMA CRIANÇA SURDA SUA INFÂNCIA E SUAS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS**, desenvolvida no curso de Mestrado em Educação da UFRGS, tem como objetivo acompanhar a infância as experiências educacionais de uma criança surda através das imagens produzidas por ela nos contextos dos quais participa.

Para tanto, proponho uma investigação de caráter qualitativo, realizada através da metodologia da cartografia, utilizando a câmera digital para a produção de imagens.

Comprometo-me a responder devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que eventualmente a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, bem como respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informo que quaisquer dados obtidos junto a esta instituição estarão sob sigilo ético.

Após ter sido devidamente informada de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____ da Escola de Surdos Bilingüe Salomão Watnick, concordo e autorizo a utilização das imagens registradas na e da escola por uma aluna, para análise da pesquisa.

Pesquisadora: Grazielle Gonçalves Fülber

Orientadora: Prof^a Dra Adriana da Silva Thoma

_____, _____ de 2011.

Para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos, seguem os telefones para contato:

Grazielle Gonçalves Fülber: (51) 85496853

Adriana da Silva Thoma (Orientadora): 3308.4365 (FACED/UFRGS)

7.2 Termo de Consentimento para a Escola Infantil

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEduc

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisa **CARTOGRAFANDO COM UMA CRIANÇA SURDA SUA INFÂNCIA E SUAS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS**, desenvolvida no curso de Mestrado em Educação da UFRGS, tem como objetivo acompanhar a infância as experiências educacionais de uma criança surda através das imagens produzidas por ela nos contextos dos quais participa.

Para tanto, proponho uma investigação de caráter qualitativo, realizada através da metodologia da cartografia, utilizando a câmera digital para a produção de imagens.

Comprometo-me a responder devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que eventualmente a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, bem como respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informo que quaisquer dados obtidos junto a esta instituição estarão sob sigilo ético.

Após ter sido devidamente informada de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____ da Escola Marista Nossa Senhora das Águas, situada na Ilha Grande dos Marinheiros, concordo e autorizo a utilização das imagens na/da turma de Educação Infantil do Jardim B, para análise da pesquisa.

Pesquisadora: Grazielle Gonçalves Fülber

Orientadora: Prof^a Dra Adriana da Silva Thoma

_____, _____ de 2011.

Para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos, seguem os telefones para contato:

Grazielle Gonçalves Fülber: (51) 85496853

Adriana da Silva Thoma (Orientadora): 3308.4365 (FACED/UFRGS)

7.3 Termo de Consentimento para a Família

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEduc

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisa **CARTOGRAFANDO COM UMA CRIANÇA SURDA SUA INFÂNCIA E SUAS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS**, desenvolvida no curso de Mestrado em Educação da UFRGS, tem como objetivo acompanhar a infância as experiências educacionais de uma criança surda através das imagens produzidas por ela nos contextos dos quais participa.

Para tanto, proponho uma investigação de caráter qualitativo, realizada através da metodologia da cartografia, utilizando a câmera digital para a produção de imagens.

Comprometo-me a responder devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que eventualmente o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, bem como respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informo que quaisquer dados obtidos junto a esta instituição estarão sob sigilo ético.

Após ter sido devidamente informada de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____ concordo em minha filha participar da mesma e autorizo a utilização das imagens para análise da pesquisa.

Pesquisadora: Grazielle Gonçalves Fülber

Orientadora: Prof^a Dra Adriana da Silva Thoma

_____, _____ de 2011.

Para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos, seguem os telefones para contato:

Grazielle Gonçalves Fülber: (51) 85496853

Adriana da Silva Thoma (Orientadora): 3308.4365 (FACED/UFRGS)