

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Natalia de Oliveira

**A PRODUÇÃO DISCURSIVA DE UMA INFÂNCIA
SURDA ESCOLARIZADA: ESCRITAS BIOGRAFEMÁTICAS**

Santa Maria, RS
2018

Natalia de Oliveira

**A PRODUÇÃO DISCURSIVA DE UMA INFÂNCIA SURDA ESCOLARIZADA:
ESCRITAS BIOGRAFEMÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Santa Maria, RS
2018

Oliveira, Natalia de
A produção discursiva de uma infância surda
escolarizada: escritas biografemáticas / Natalia de
Oliveira.- 2018.
71 p.; 30 cm

Orientadora: Márcia Lise Lunardi-Lazzarin
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2018


1. Infância surda escolarizada 2. Biografemas 3. Língua
de sinais/ Libras 4. Práticas discursivas e não
discursivas 5. Estudos Culturais I. Lunardi-Lazzarin,
Márcia Lise II. Título.

Natalia de Oliveira

**A PRODUÇÃO DISCURSIVA DE UMA INFÂNCIA SURDA ESCOLARIZADA:
ESCRITAS BIOGRAFEMÁTICAS**

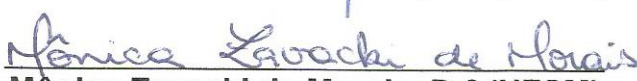
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS).

Aprovado em 16 de julho de 2018.


Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Dr^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)


Daniele Noal Gai, Dr^a (UFRGS)


Marilda Oliveira de Oliveira, Dr^a (UFSM)


Mônica Zavacki de Moraes, Dr^a (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, RS
2018

*Olhar para as mesmas coisas, de um outro jeito.
Com um olhar de quem nunca tinha visto antes.
Esperando desesperadamente pela linha tênue
de uma comunicação,
Mesmo que, com palavras singelas e efêmeras...*

(Natalia de Oliveira)

RESUMO

A PRODUÇÃO DISCURSIVA DE UMA INFÂNCIA SURDA ESCOLARIZADA: ESCRITAS BIOGRAFEMÁTICAS

AUTORA: Natalia de Oliveira

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Este trabalho foi realizado a partir da pesquisa de mestrado cujo objetivo principal foi problematizar a existência de uma infância surda escolarizada. Como metodologia de trabalho foram construídos biografemas, no sentido do neologismo de Barthes (1984), como um jeito de fotografar momentos vividos e histórias contadas em forma de palavras escritas no papel. Para pensar o encadeamento da pesquisa, foi tomado como problema o seguinte enunciado: conhecer e problematizar a produção de discursos que inventam uma infância surda escolarizada. Neste sentido, cada biografema realizado iniciou um capítulo da dissertação, sendo esta permeada pela discussão a partir de uma fundamentação teórica com base nos Estudos Surdos e Estudos Culturais em educação. Os conceitos principais que moveram esta investigação atuam de uma perspectiva em que a infância é uma invenção da humanidade, que a escola, uma maquinaria constituída na modernidade, é um dispositivo que trata de normalizar os corpos infantis e que a Língua Brasileira de Sinais (Libras), considerada a primeira língua dos sujeitos surdos, tem centralidade nas escolas de surdos, local onde muitas famílias depositam suas expectativas em relação à aprendizagem e constituição dos infantis surdos. Com aporte nas práticas discursivas e não discursivas, problematizações são tecidas em torno de uma infância surda escolarizada.

Palavras-chave: Infância surda. Escola. Discurso. Língua de sinais. Libras.

ABSTRACT

THE DISCURSIVE PRODUCTION OF A DEAF CHILDHOOD IN SCHOOL: BIOGRAPHEMATIC WRITINGS

AUTHOR: Natalia de Oliveira

ADVISOR: Prof.^a Dr.^a Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

This work has been done based on the masters' degree research whose main goal was to problematize the existence of a deaf childhood in school. As a methodology of work, biographematics were built in the Barthes neologism' sense (1984), as a way to photograph moments lived and stories told in the form of words written on a paper. To figure out the research's catenation, the following statement was taken as a problem: to know and problematize the production of speeches that invent deaf childhood in school. In this sense, each biographematic accomplished has started one chapter of the dissertation, which is permeated by the discussion from theoretical grounds based on Deaf Studies and Cultural Studies in education. The main concepts that have moved this investigation act from a perspective in which a childhood is an invention of mankind, that school, a machinery built in modern times, is a device responsible for normalizing the child's bodies and that the Brazilian Sign Language (LIBRAS), considered the first language of deaf subjects, is central within the schools for the deaf, a place where several families put their expectations in relation to the apprenticeship and constitution of deaf children. With discursive and non-discursive practices, problematizations are woven around a deaf childhood in school.

Keywords: Deaf Childhood. School. Speech. Sign Language. LIBRAS.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A Virgem das Rochas. Leonardo da Vinci. (Galeria Nacional, Londres, Reino Unido).....	32
Figura 2 - Consanguinidade e surdo-mudez.	39
Figura 3 - Primeiro edifício do Instituto de surdos-mudos (1877).	46
Figura 4 - Segundo edifício do Instituto de surdos-mudos.....	47
Figura 5 - Cartão postal do Institut National de Jeunes Sourds de Paris.....	56
Figura 6 - Formação escolar de pessoas surdas através das considerações de uma especialista.....	58

SUMÁRIO

1 POSSIBILIDADES DE APRESENTAÇÃO: PENSAR COM BIOGRAFEMAS, COM A INFÂNCIA, COM A ESCOLA E OS SUJEITOS SURDOS	9
1.1 <i>UM PENSAR CONSTANTE, UM SENTIR NA PELE: BIOGRAFEMA DE NATALIA</i>	9
1.2 <i>COMEÇAR SEM ORIGEM.....</i>	10
2 DA MATRIZ METODOLÓGICA: BIOGRAFEMANDO CENAS, IMAGENS, NARRATIVAS E SUBJETIVIDADES DA INFÂNCIA SURDA ESCOLARIZADA	16
2.1 <i>CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADES DO ESTUDO.....</i>	16
2.2 <i>OS BIOGRAFEMAS</i>	23
2.2.1 <i>Da composição dos biografemas.....</i>	26
3 CENAS DA INFÂNCIA SURDA: DA PREOCUPAÇÃO COM A EDUCAÇÃO.....	30
ESCOLAR	30
3.1 <i>INVENTA-SE A INFÂNCIA... INVENTA-SE A ESCOLA</i>	30
3.2 <i>MOVIMENTOS EDUCACIONAIS E OS CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....</i>	41
3.2.1 <i>A educação das crianças surdas: as Políticas Educacionais e os cenários de possibilidades.....</i>	48
4 CENAS DA INFÂNCIA SURDA: APRENDIZAGEM NA FAMÍLIA, APRENDIZAGEM NA ESCOLA.....	53
4.1 <i>INFANCIA DE DIREITO: TERRITÓRIOS ESCOLARES COMO O MUNDO DOS OUTROS PEDINDO A PALAVRA.....</i>	54
4.2 <i>A PRODUÇÃO DE UMA INFÂNCIA SURDA PELA ESCOLA DE SURDOS: A INFÂNCIA DE UMA LÍNGUA</i>	61
PARA FINALIZAR... BIOGRAFEMAS CONCLUSIVOS	66
REFERÊNCIAS	69

1 POSSIBILIDADES DE APRESENTAÇÃO: PENSAR COM BIOGRAFEMAS, COM A INFÂNCIA, COM A ESCOLA E OS SUJEITOS SURDOS

Este é o capítulo destinado à apresentação desta dissertação, porém, na tentativa de exprimir tudo o que posso durante a escrita e me colocar neste processo, faço a apresentação de um biografema que trata de minhas próprias expiações e como interpreto o mundo e a pesquisa antes mesmo de começar a escrever. Também há uma escrita de um outro momento de apresentação que se refere à carreira acadêmica, aos grupos de pesquisa e a chegada ao problema de pesquisa.

1.1 UM PENSAR CONSTANTE, UM SENTIR NA PELE: BIOGRAFEMA DE NATALIA

Uma apresentação do que sou, como vejo o mundo e sinto as experiências vividas. Um eu como eu sou bem no fundo. Sem explicações, um devir constante de Natalia. Dentro de um espaço de vida, um sopro de vento mostra, não só uma, mas diversas direções. Se somos divididos em duas partes (razão e emoção) posso dizer que não há acordo entre as minhas. Vivo a cada dia em total contradição.

Neste vai e vem de pensamentos, já não é possível afirmar que há polaridade de caminhos: razão e/ou emoção. A bagunça é demasiado grande para uma afirmação tão ligeira.

Quanto mais mergulho em minha própria alma, mais descontroles vou encontrando. Não há resposta de sim ou não; não é um jogo a ser jogado, porque não há perdedor e vencedor! Ao mesmo tempo que ganho, perco; ao mesmo tempo que sonho, toco o chão com meus pés; ao mesmo tempo que abraço, distancio...

Enquanto choro, sofro e este sofrimento me abraça. Seria loucura querer o abraço do sofrimento?

Mas eu quero! Porque é com ele que contemplo coisas as quais jamais teria a sensibilidade de olhar...

Minha solidão, meu sofrimento! Assim mesmo, com o pronome possessivo. Chave para o amor, para a doença, para o perdão. Enchem minha alma, ela nunca está vazia!

De frente para mim mesma não conheço quem sou e nem quero. A eterna confusão de olhares me empurram para as belezas da vida em seus microscópicos detalhes.

Abraço e distancio; quero e não quero... Ah! O tempo do devir...

Vejo a escrita desta dissertação como pequenas pecinhas que vou encaixando cuidadosamente. De tão delicadas estas peças, algumas vezes, uso pinças para captura-las, pô-las em seus devidos lugares. O que acontece é que, às vezes, não sei muito bem quais são estes lugares, ou se são “devidos lugares”. Mas encaixo, com cuidado, com minha pequena pinça as delicadas peças...algumas vezes, no lugar onde as coloco não parecem muito bem encaixadas, então, desencaixo. Paro, penso, releio...coloco em outro lugar. As tentativas foram muitas, as pecinhas mudaram de lugar, foram recriadas, reinventadas, com cuidar’ atenção, com amorosidade.

1.2 COMEÇAR SEM ORIGEM

Um monte para começar a escrever...

O difícil é começar. É o que dizem. É o que me acontece. Vou dizer que se não fosse assim, tão difícil, não seria tão recompensador o resultado de um texto escrito, ou como em um aforismo de Nietzsche, “o encanto do conhecimento seria muito pequeno se, em seu caminho, não tivesse de vencer tanto pudor” (2014, p.76).

Como no mito de Sísifo, após empurrar a pedra até o topo da montanha, com muito esforço, ele a percebe, pelo outro lado, rolar para baixo, tendo que iniciar todo o percurso novamente. Nesta trajetória de escrita, assim me acontece: abandonar um texto e iniciar uma nova escrita. No entanto, não se trata de um texto escrito unicamente: trata-se de empreender uma pesquisa, coletar dados, estabelecer metas, objetivos, relatar fatos e sim, construir uma dissertação de mestrado. Nesta travessia, primeiros escritos foram produzidos, reorganizados, novamente escritos e por vezes, também reinventados.

A formação acadêmica em Educação Especial Licenciatura Plena – diurno da Universidade Federal de Santa Maria e a participação no Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES)¹ aliançaram meu pensamento voltado

¹ O Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/CNPq) tem sua história de pesquisa fortemente relacionada às investigações desenvolvidas no âmbito do extinto Núcleo de

para os Estudos Surdos. Além disso, a participação no Grupo Diferença, Educação e Cultura (DEC)², também me deu a possibilidade de articular as discussões da educação de surdos com o campo dos Estudos Culturais em Educação, em especial as noções de cultura e diferença. Como participante e pesquisadora destes grupos, tenho possibilidades de conhecer as escolas de surdos do Estado do Rio Grande do Sul, já que uma das pesquisas do GIPES faz este movimento de adentrar nas escolas de surdos³, conhecer os espaços físicos, os documentos que regem o funcionamento destas escolas (Projeto Político Pedagógico – PPP e Regimento), os profissionais que atuam na educação dos alunos surdos da escola e os próprios alunos.

Ao trazer as participações nos grupos de pesquisa, coloco em pauta um modo de pensar em relação ao trabalho teórico, porém entrecruzando com as vivências cotidianas, de tempos e espaços, do que acontece e como nossa organização social se estabelece na contemporaneidade. O que pretendi fazer neste exercício investigativo foi um deslocamento de pensamento entre as vivências e experiências que se tomavam em alguns períodos históricos, como na modernidade, porém sem uma linearidade histórica, mas fazendo movimentos de idas e vindas, construindo perspectivas, problematizações, encontrando as marcas que atravessam historicamente e que me possibilitem cada vez mais refletir.

Nesta lógica em que vivemos, do século XXI, com o controle do tempo e regulação intrapessoal de trabalho, exigências, competitividade, busco fazer outro movimento, um movimento na contramão: adentrar em diferentes espaços, como em eventos no campo da educação, seminários, congressos, nas escolas de surdos,

Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES), que funcionou até o ano de 2004, sob a coordenação do Prof. Dr. Carlos Skliar junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). As pesquisas do GIPES se desdobraram em trabalhos investigativos que aprofundaram diferentes discussões relacionadas à Educação de Surdos.

² O Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura (DEC/CNPq) desenvolve pesquisas no campo da Educação e suas articulações com as questões contemporâneas sobre a centralidade da cultura e da diferença. Filia-se ao campo teórico-metodológico dos Estudos Culturais em Educação, problematizando diferentes práticas que vem produzindo formas de pensar a Educação e as noções contemporâneas sobre diferença como algo que é múltiplo, que está em ação, que produz, que se dissemina e prolifera e que se recusa a fundir-se com o idêntico(...)” (DEC, 2011).

³ Projeto “Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue (MCTI/CNPQ/Universal – Processo 454906/2014-5). Seu objetivo foi analisar de que modos a circulação e o consumo dos artefatos culturais surdos, no contexto da educação escolar bilíngue para surdos, vêm se configurando nos espaços da educação básica.

etc, e conviver, conversar, conhecer... com aqueles que perpassaram meu caminho, minha trajetória de pesquisadora. Neste tempo em que tive a oportunidade de ocupar este lugar, na escola, nos eventos referentes à educação de surdos, palestras e encontros da comunidade surda, quis olhar para o outro. Perceber cada instante, cada sujeito. Nessa vivência, nessa percepção do outro, através de meus atravessamentos (de pensamentos, de conhecimentos, de leituras), construí diários de campo.

As pequenas coisas, a cotidianidade do ambiente escolar, foram as mais importantes. As relações dos alunos surdos da educação infantil na escola, as narrativas de alunos de outros anos e que passaram pela educação infantil, os professores das escolas de surdos, a comunidade escolar que perpassaram minha trajetória durante a inserção nos diferentes ambientes foram relatadas nestes diários. Assim, para expressar o que pretendi empreender nesta pesquisa, tomo como problema de investigação: **conhecer e problematizar a produção de discursos que inventam uma infância surda escolarizada**, tendo como objetivos:

- Entender as condições de possibilidade da produção de uma infância surda escolarizada no contexto contemporâneo;
- Problematizar o que se produz quando se narra o sujeito infantil surdo em relação ao contexto escolar.

Ao apresentar esta pesquisa, neste primeiro momento, faço uma tentativa de dar o tom desta escrita. Nesta trajetória acadêmica, muitos foram os autores que me ajudaram a expressar minhas ideias, que corroboraram para construir pensamentos, que me ensinaram a desconstruir afirmações impregnadas aos modos de ser e de agir. Assim, ressalto a tentativa de utilizar-me de uma inspiração na genealogia. Neste sentido, tomo humildemente as palavras de Foucault em relação a Nietzsche:

A genealogia exige, portanto, a minúcia do saber, um grande número de materiais acumulados, exige paciência. Ela deve construir seus 'monumentos ciclópicos' não a golpes de 'grandes erros benfazejos' mas de pequenas verdades inaparentes estabelecidas por um método severo. Em suma, uma certa obstinação na erudição. A genealogia não se opõe à história como a visão altiva e profunda do filósofo ao olhar de toupeira do cientista; ela se opõe, ao contrário, ao desdobramento meta-histórico das significações ideais e das indefinidas teleologias. Ela se opõe à pesquisa da origem. (FOUCAULT, 1979, p.15-16).

Nesta esteira, com uma arguição mais em uma inspiração genealógica, ao olhar para a infância elevo o pensar sobre o início da escolarização, movimento o

refletir com significações que remetem à escola e como esta invenção da modernidade possui um poder de captura de sujeitos e como os sujeitos surdos desejam participar deste espaço, desta captura.

Muitos autores participam de minha constituição como sujeito, e estão presentes, em formas de livros e de grafemas, diariamente. Vou até um pouco mais adiante: penso nestas leituras como se fizessem parte do sangue que corre no meu corpo, do ar que respiro; os autores, os livros, as leituras. E ao percorrer estes pensamentos, quero dizer que as leituras e os autores que aparecerem ao longo do texto, não só estão presentes nos estudos acadêmicos, pois penso neles como um jeito de olhar para o mundo. Ao mesmo tempo, não desconecto o meu olhar para o mundo, de minha escrita. Assim, estão imbricados a leitura, a escrita, a vivência, a pesquisa.

A partir de alguns recortes históricos, principalmente suscitados no que chamamos de modernidade e sua representação no que chamamos de contemporaneidade, proponho pensar em fragmentos que dizem da produção, da invenção da infância surda. Neste sentido, através desta passagem de Nietzsche (2005, p. 71-72), faço o prelúdio de um jeito de olhar para o mundo:

(...) Devemos ter cuidado de não incorrer na censura injusta, ao refletir sobre épocas passadas. A injustiça da escravidão, a crueldade na sujeição de pessoas e povos não deve ser medida pelos nossos critérios. Pois naquele tempo o instinto de justiça não estava ainda desenvolvido. Quem pode censurar o genebrês Calvino por fazer queimar o doutor Serveto? Foi um ato coerente, que decorreu de suas convicções, e do mesmo modo a Inquisição tinha suas razões; sucede que as ideias dominantes eram erradas e tiveram uma consequência que nos parece dura, porque se tornaram estranhas para nós. E o que é o suplício de um homem, comparado aos eternos castigos do inferno para quase todos? Entretanto esta concepção dominou o mundo inteiro da época, sem que o seu horror muito maior prejudicasse essencialmente a concepção de um deus. Em nosso meio, também os sectários políticos são tratados de maneira dura e cruel, mas, tendo aprendido a crer na necessidade do Estado, não sentimos a crueldade tanto como no caso em que reprovamos as ideias. A crueldade com os animais, entre as crianças e os italianos, tem origem na incompreensão; devido aos interesses doutrinários da Igreja, os animais foram colocados bem abaixo dos homens. – Muitas coisas terríveis e desumanas na história, nas quais dificilmente se crê, são amenizadas pela consideração de que o sujeito que ordena e o que executa são pessoas diferentes: o primeiro não vê o fato, logo não tem a imaginação impressionada; o segundo obedece a um superior, não se sente responsável. (...) O egoísmo não é mau, porque a ideia de “próximo” – a palavra é de origem cristã e não corresponde à verdade - é muito fraca em nós; e nos sentimos, em relação a ele, quase tão livres e irresponsáveis quanto em relação a pedras e plantas. Saber que o outro sofre é algo que se aprende, e que nunca pode ser aprendido inteiramente.

Nesta perspectiva, este capítulo, intitulado “Possibilidades de apresentação: pensar com biografemas, com a infância, com a escola e os sujeitos surdos” foi escrito para justificar a proposta desta pesquisa no que se refere à minha própria concepção de leitura e escrita. A intenção foi de fazer uma breve apresentação de meu olhar em relação ao mundo, com um próprio biografema: “Um pensar constante, um sentir na pele: biografema de Natalia”, para depois pontuar as questões de como chego à escrita desta pesquisa, “Começar sem origem” e os movimentos dentro da academia que me possibilitaram tais ações. Também, introduzi o tema desta pesquisa e desenvolvi algumas noções de onde brotam os primeiros ensaios.

O segundo capítulo “Da matriz metodológica: biografando cenas, imagens, narrativas e subjetividades da infância surda escolarizada” é iniciado com um biografema decorrente de uma manhã de aula na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e, a partir disso, faço uma contextualização da metodologia de trabalho eleita, ou seja, além de explicitar o uso de diários de campo como ferramentas operacionais, conduzo o texto para atribuir significados à principal ferramenta metodológica desta pesquisa, que são os biografemas, no sentido atribuído por Barthes (1984).

Além disso, são feitas algumas problematizações acerca de alguns temas que estão relacionados a este estudo e interferem na constituição e trabalho inicial do pesquisador, como por exemplo o conceito de verdade. Ainda, neste capítulo faço uma breve discussão acerca de alguns documentos oficiais que balizam a Educação de Surdos, a Educação Especial e a Educação Infantil no Brasil, trazendo “pinceladas” do que se diz destes campos de educação em algumas políticas públicas.

No capítulo 3: “Cenas da infância surda: da preocupação com a educação escolar” – inicio o capítulo com um biografema de um momento onde tive a narrativa de uma mulher surda que conta sobre sua experiência de infância na escola, e a partir disso faço uma retomada às noções de infância, tomando como disparador alguns fragmentos históricos, pensando em momentos do tempo que formam modos de pensar e inventar a infância.

Ao falar de uma invenção da infância, também busco uma contextualização de uma invenção da escola, trazendo um biografema que traz uma história de vida

de uma mãe ouvinte que tem um filho surdo e sua trajetória em busca de proporcionar a este filho a aprendizagem dentro do ambiente escolar.

Neste capítulo são articuladas algumas concepções de invenção da infância com a invenção da escola, a preocupação com a surdez, que se movimenta entre o olhar clínico e o educacional. A instituição escola começa a abranger a educação especial e esta a ocupar-se da educação de surdos.

No capítulo 4: “Cenas da infância surda: aprendizagem na família, aprendizagem na escola” é iniciado por um biografema de um momento vivido em uma aula, a partir de discussões em um encontro do grupo de orientação de mestrado. Este primeiro biografema é trazido para desencadear a discussão a qual tem o seu “terreno” preparado durante os outros capítulos: a educação infantil de crianças surdas, as relações entre infância, escola e família, suas concepções, desejos e verdades preestabelecidas.

Ao longo deste capítulo, também são apresentados dois biografemas produzidos a partir das imagens de uma das primeiras instituições públicas que se ocuparam da educação das pessoas surdas: o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (INJS). Esse exercício biografemático possibilitou discussões sobre a importância dada aos “sujeitos do conhecimento”, ou seja, os experts e as relações que o elevam ao conceito de saber e de verdade, ao ponto de todos sentirem o desejo de também serem sujeitos conhecedores e estarem na instituição escolar. Ao final deste capítulo, procuro estabelecer uma discussão que traz todos os elementos referendados nesta dissertação, como: os conceitos de verdade e prática discursiva estabelecendo problematizações em relação à educação do infantil surdo a partir das percepções da família, da escola e dos experts em educação de surdos. Também, procuro estabelecer algumas relações entre os discursos que considero recorrentes a partir dos biografemas realizados, no sentido de pensar em alguns aspectos da educação do infantil surdo e o que se tem como referências para o ensino como constituidoras deste sujeito para a aprendizagem e para a vida.

2 DA MATRIZ METODOLÓGICA: BIOGRAFEMANDO CENAS, IMAGENS, NARRATIVAS E SUBJETIVIDADES DA INFÂNCIA SURDA ESCOLARIZADA

Neste capítulo faço a introdução da matriz metodológica que envolve os contornos desta pesquisa. A questão principal é que a arte de biografemar envolve toda a escrita desta dissertação, mas para dar visibilidade a isto, é aqui que faço o prelúdio do termo biografema no seu sentido mais amplo e possíveis significados. Ainda, ao final do capítulo, são realizadas problematizações acerca de algumas políticas públicas que embasam a educação de surdos, a educação especial e a educação infantil em nosso país, como mais um aporte teórico nas discussões que procuro estabelecer em relação à infância surda escolarizada.

2.1 CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADES DO ESTUDO

“Uma mensagem chega para mim: recebi um convite de minha professora orientadora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin para participar de uma de suas aulas, onde ministrava a disciplina de Língua Portuguesa para Surdos em uma turma do Curso de Educação Especial – Licenciatura (diurno) da UFSM. O motivo pelo qual recebi este convite, foi pelo fato de que, o tema que seria abordado em aula, era referente à Educação Infantil de crianças surdas.

Fui com muita alegria nesta aula e, ao lado de minha professora orientadora, apresentei um pouco sobre minhas ideias para a pesquisa do mestrado em educação, minhas leituras e a experiência que tive anterior à graduação em educação especial, como professora de educação infantil em escola regular.

Foi importante pensar juntamente com a turma e a professora orientadora sobre algumas questões imbricadas no trabalho docente em turmas de educação infantil, fazendo a interlocução entre o que temos hoje em termos de políticas públicas no âmbito da educação inclusiva, o desenvolvimento da língua pela criança e a reivindicação dos surdos pelas escolas de surdos.

Estabelecemos paralelos de discussões sobre aquela manhã de aula, tensionando a questão de pensar uma Educação Infantil com um intérprete de Libras na sala de aula juntamente com o (a) professor (a) de turma, como aparece nas políticas públicas de educação especial, e a incongruência desta prática, pois falamos em sujeito infantil que ainda está em fase de desenvolvimento linguístico e

que depende, também, do vínculo com o seu professor, o que se constrói a partir da comunicação.

Tendo em vista o ensino bilíngue, durante nossa discussão em aula, questionamos as práticas que, pautadas em documentos oficiais referentes à educação inclusiva, que tratam da Libras como ferramenta metodológica e oferece ao aluno surdo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e/ou o intérprete em sala de aula. Pensando no desenvolvimento infantil a partir das experiências vividas com os seus pares e professor (a), seguimos nesta discussão, quando algumas alunas começaram a erguer as mãos para tomar a palavra e contribuir com relatos ou questionamentos pertinentes ao debate empreendido em sala de aula.

Dentre estas alunas, uma delas, surda, espontaneamente começa a contar sobre sua experiência quando criança e seu ingresso na escola, quando tinha cinco anos de idade: Ela relata que quando chegou na escola, ainda não sabia Libras. Era escola inclusiva, mas a professora não conseguia se comunicar com ela, que por sua vez, desejava muito a interação com a professora. Ela relatava que a professora dizia para esperar e enquanto isso, ela dava atenção aos outros alunos da classe. Às vezes a professora esquecia dela e ela ficava em um canto da sala de aula. Contou que em sua casa também era assim, ficava de lado e quando perguntava aos familiares sobre o que estavam falando, eles diziam para esperar.

Depois, alguém contava, fazendo um resumo de tudo. Foi quando ingressou na escola de surdos que aprendeu Libras e tinha com quem conversar. Ela conta que resolveu falar para seu pai e sua mãe que eles tinham que aprender Libras para conversar com ela. Relata que agora, em casa, todos têm que utilizar a Libras, pois ela fica brava se não utilizarem a Libras para falar. Ela afirmava que não queria mais resumos! Que havia perdido uma parte importante de seu desenvolvimento na infância por não ter uma língua instituída e quem se comunicasse com ela.

Ela conclui que, não é possível uma sala de aula na educação infantil com crianças ouvintes, uma professora e a intérprete de Libras para a criança surda. Isso pode dar certo com alunos maiores, que já tenham a língua constituída, mas é impossível com crianças na Educação Infantil". (Diário, outubro de 2017).

O biografema acima apresentado, traz uma narrativa de uma pessoa surda e que ocorre em um momento não combinado, não previamente marcado, mas que é da ordem do acontecimento. Foram alguns minutos de um encontro que trouxe a

emergência de uma discussão, da trajetória surda durante sua infância na escola regular e suas relações com professora e com a família, dentro de casa.

Ao falar sobre a trajetória escolar de uma estudante surda, como no biografema acima, percebo a discussão daquele momento como uma brecha para pensarmos como têm sido a experiência do infantil surdo na escola e seus efeitos em termos vivência e marcas em suas trajetórias. Nesta vertente de discussão, aqui quero retomar a questão fundamental desta pesquisa: **por que pesquisar a infância surda escolarizada?**

Ao pensar que temos produções escritas e pesquisas que se detiveram em olhar para a infância, seja como uma invenção, seja como natural à sociedade humana, como pesquisadora do campo da surdez não posso deixar de movimentar o olhar para esta representação social da vida, a infância, de crianças surdas que foram para a escola e se constituíram em ambientes sociais, tal como as crianças ouvintes. Mas, ao longo dos anos, quem são os sujeitos surdos que foram para as escolas? A representação dos ouvintes sobre os surdos, as representações dos surdos sobre os ouvintes e as representações dos surdos sobre os surdos, foram as mesmas em relação ao contexto do infantil escolarizado?

Para pensar a infância surda escolarizada, foi construído o enunciado de pesquisa que procurou compreender como as noções de infância e escola capturam, também, os sujeitos surdos. Desta forma, o problema desta pesquisa está **em conhecer e problematizar a produção de discursos que inventam uma infância surda escolarizada**, nesse sentido olhar para as narrativas que falam dos processos de escolarização dos sujeitos surdos infantis. Para dar conta desse problema e realizar a pesquisa, organizei os seguintes objetivos:

- Entender as condições de possibilidade da produção de uma infância surda escolarizada no contexto contemporâneo;
- Problematizar o que se produz quando se narra o sujeito infantil surdo em relação ao contexto escolar.

Para responder a estes objetivos, produzi um trabalho sobre as vivências que tive não somente nas escolas de surdos do Rio Grande do Sul, (ressaltando que, em função da pesquisa do GIPES, como integrante e pesquisadora neste grupo, tenho a possibilidade de transitar nestes espaços),mas também nos momentos em que aconteceram encontros onde foi possível produzir biografemas acerca do tema. A

intenção não foi a de demarcar especificamente as escolas e espaços públicos de diferentes âmbitos, mas de experienciar o cotidiano, olhar para as práticas discursivas e não discursivas nos ambientes institucionais ou não, no que se refere à educação infantil e aqueles que estão ou já passaram por lá.

Além disso, para conhecer as histórias de vida de uma infância surda escolarizada, procurei realizar as conversas com sujeitos surdos, ou familiares ou ainda, professores de escolas de surdos, pois não me detive apenas ao espaço escolar. Estes encontros ocorreram na universidade, na escola de surdos, em salas de aula de minha própria docência⁴, etc, ou seja, as experiências que foram relatadas neste trabalho de pesquisa são sobre as vivências no âmbito escolar, mas as histórias de vida biografemadas foram produzidas, também, em outros ambientes. Este foi um exercício de sensibilidade, de olhar para o outro e buscar a potência do encontro.

Ao conhecer as histórias de vida de sujeitos surdos que passaram pela escolarização na infância, tive a possibilidade de pensar sobre as experiências que formam discursos acerca da surdez, da escola, da vivência singular. Para esclarecer em que sentido tomo o conceito de discurso, evidencio uma passagem descrita por Foucault (1997), na obra *Arqueologia do Saber*:

É preciso também que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares. É possível admitir, tais como são, a distinção dos grandes tipos de discurso, ou a das formas ou dos gêneros que opõem, umas às outras, ciência, literatura, filosofia, religião, história, ficção etc., e que as tornam espécies de grandes individualidades históricas? Nós próprios não estamos seguros do uso dessas distinções no nosso mundo de discursos, e ainda mais quando se trata de analisar conjuntos de enunciados que eram, na época de sua formulação, distribuídos, repartidos e caracterizados de modo inteiramente diferente: afinal, a “literatura” e a “política” são categorias recentes que só podem ser aplicadas à cultura medieval, ou mesmo à cultura clássica, por uma hipótese retrospectiva e por um jogo de analogias formais ou de semelhanças semânticas; mas nem a literatura, nem a política, nem tampouco a filosofia e as ciências, articulavam o campo do discurso no século XVII ou XVIII, como o articularam no século XIX. De qualquer maneira, esses recortes – quer se trate dos que admitimos ou dos que são contemporâneos dos discursos estudados – são sempre, eles próprios, categorias reflexivas, princípios de classificação, regras normativas, tipos institucionalizados: são, por sua vez, fatos de discurso que merecem ser analisados ao lado dos outros, que com eles mantêm, certamente, relações

⁴ Menciono as salas de aula de minha própria experiência como docente, pois, desde o primeiro semestre do ano de 2016, atuo como professora no Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância) da UFSM. O Curso é ministrado através de ambiente virtual, conta com uma avaliação presencial obrigatória por disciplina e por semestre e uma aula presencial em cada polo onde há oferta do Curso.

complexas, mas que não constituem seus caracteres intrínsecos, autóctones e universalmente reconhecíveis. (FOUCAULT, 1997,p.24-25)

Amparada pelos dizeres de Foucault, ressalto que todo este conjunto de práticas sobre os regimes de verdades para os sujeitos em determinados tempos e lugares na forma de discurso são elementos de reflexão e que, de um jeito ou de outro, acabam caindo nos princípios de classificação, pois serão os meus discursos sobre as práticas discursivas dos outros.

A partir deste estudo que realizei, ao olhar para as práticas discursivas e não discursivas que constituem esta pesquisa, foram reproduzidos diários de campo, movimentando os discursos, colocando-os em formato de registros.

Os diários de campo atuam como dispositivos pedagógicos para pensar a organização da pesquisa. Tal produção discursiva não me permitiu ter antecipadamente nem a mais tenra ideia do que teria como materialidade, não seria possível supor de antemão o que encontraria em meu caminho, em relação às trajetórias do infantil surdo escolarizado.

A escolha pelo método e pela fundamentação teórica tem a ver com minha constituição como pesquisadora da área da educação, que busca problematizar os discursos já naturalizados. Para isso pretendo trabalhar em cima de uma crítica da crítica, desmembrando as ideias pré-concebidas. Desse modo “(...) ao empreender uma crítica a partir dos estudos foucaultianos, colocamo-nos no lugar daquele que, ao perguntar, não procura pelas explicações, mas pela possibilidade de suspeitar do que está posto” (LUNARDI-LAZZARIN; MENEZES, 2015, p. 201).

Ao utilizar as lentes teóricas do campo dos Estudos Culturais em Educação, enfatizo que o material construído durante a escrita dos diários de campo tem o teor de questionamentos, porém a intenção não é a de fazer juízo de valor sobre o que encontrei nas leituras e encontros que fiz para a realização da pesquisa.

Não há uma única verdade, mas regimes diferentes, durante a produção discursiva. Para defender a escolha teórica e a metodologia empreendida, como um jeito de olhar para o mundo, utilizo-me das palavras de Nietzsche em “Além do bem e do mal”:

Supondo que queremos a verdade, por que não melhor a mentira, ou a incerteza, ou a própria ignorância? Apresentou-se ante nós o problema do valor da verdade, ou fomos nós em sua busca? Quem de nós é Édipo? Quem de nós é a Esfinge? Isto é um encontro de perguntas e pontos de interrogação. E contudo, quem acreditaria! Parece-nos até que nunca foi

proposto o problema, como se fôssemos o primeiro a discerni-lo, a vê-lo, a afrontá-lo. E há grande perigo em afrontá-lo, e talvez seja o maior de todos os perigos. (NIETZSCHE, 2014, p. 12).

Ao falar da verdade, ou ainda, da vontade de verdade busco a citação acima, pois é a partir desta vontade que se constitui um pesquisador. Há sempre uma pergunta a ser respondida e durante a pesquisa procuram-se as respostas. Ao gerar um tema e uma pergunta de pesquisa, pretendemos apresentar ao mundo aquilo que nunca foi dito ou pensado. Neste sentido, com as palavras de Nietzsche, penso estar diante de um grande perigo: o de afrontar o problema quando a vontade busca esta relação com a resposta verdadeira e única. Seguindo nesta direção, não busco as respostas para uma pergunta, mas conhecer e problematizar as práticas discursivas em relação a uma infância surda escolarizada, sem atribuir um valor para as verdades.

A perspectiva teórica dos Estudos Surdos e Estudos Culturais possibilita-me perceber a surdez, a infância e a escola do ponto de vista cultural, o que contribui para buscar estratégias de escrita, problematizações e reflexões críticas. Trata-se de analisar as informações recebidas e questionar como a escola abrange e participa da constituição da infância surda.

Ao escrever e produzir os diários de campo, o que pretendi foi colocar no papel não só fatos ocorridos no ambiente em que estive inserida. Foi importante trazer marcas do cotidiano, sensações, percepções, aproximações...O contexto da vida é permeado de instantes e percebê-los torna-se um exercício sensível. Em relação aos fatos históricos, proponho não balizar um a priori durante o texto, pois entendo que

(...) o sentido histórico escapará da metafísica para tornar-se um instrumento privilegiado da genealogia se ele não se apoia sobre nenhum absoluto. Ele deve ter apenas a acuidade de um olhar que distingue, reparte, dispersa, deixa operar as separações e as margens – uma espécie de olhar que dissocia e é capaz ele mesmo de se dissociar e apagar a unidade deste ser humano que supostamente o dirige soberanamente para seu passado. (FOUCAULT, 1979, p. 27).

Este excerto de Foucault, retirado de “Microfísica do Poder” traz uma parte da compreensão acerca da genealogia proposta por Nietzsche e ao trazê-la, neste momento, gostaria de inferir uma posição sobre os fatos históricos que trouxe até aqui e outras formas de apresentar fatos ocorridos, já que venho retratando acontecimentos cotidianos após minhas escritas em diários de campo. Trata-se de

uma posição de não atribuir aos fatos históricos funções fechadas, de totalidades, como um começo e um fim de tudo, prontamente amarrado, formalizado e de redução do tempo. É neste sentido que atribuo as concepções de Nietzsche, sem a audácia de falar em genealogia, mas apenas contrapondo e justificando o olhar histórico durante a pesquisa.

Além das lentes teóricas que venho apresentando ao longo desta escrita, para dar início aos questionamentos que me fizeram chegar ao problema de pesquisa desta dissertação, outras pesquisas foram importantes para que pudesse chegar a este processo de escrita. Neste sentido, é importante mencionar a pesquisa do GIPES, intitulada: “A educação de surdos no Rio Grande do Sul”, concluída no ano de 2009. Cito-a, nesta dissertação, pois é a partir dessa que o grupo se reúne para realizar a pesquisa em escolas municipais, estaduais e particulares conveniadas ao sistema público do Estado do Rio Grande do Sul, fomentando pesquisas posteriores.

O grupo de pesquisa se ocupou de olhar para as condições linguísticas e de educação de surdos no âmbito da educação básica. Foram realizados levantamentos acerca do número de alunos surdos matriculados nas escolas municipais, estaduais, federais e particulares. Também foram observadas as políticas que estavam sendo mobilizadas para a educação de surdos. Os resultados obtidos nessa fase da pesquisa proporcionaram subsídios para que o grupo pudesse elencar as escolas que seriam alvos da pesquisa. Assim, após a escolha das escolas, foram aplicados questionários e entrevistas com professores, gestores e alunos surdos. Neste sentido, para o grupo de pesquisa (GIPES), foi possível perceber que

(...)embora os investimentos na educação de surdos tenham sido altos em nosso Estado, as políticas de inclusão tem determinado condições precárias de ensino aos escolares surdos. A grande maioria dos alunos surdos encontra-se incluído nas escolas regulares, fato que não seria um problema se estes tivessem condições de participação em situação de igualdade a seus colegas ouvintes. (LOPES et al, 2009, p.7)

Os dados apresentados aqui são importantes para destacar o trabalho que o GIPES tem realizado acerca da educação de surdos e que inaugura a possibilidade de desenvolver outras investigações, como é o caso da pesquisa concluída: “Produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue” que, como participante, me possibilitou um lócus de estudos nas escolas de surdos do Rio

Grande do Sul, para a realização de minha proposta de pesquisa acerca da infância surda escolarizada.

2.2 OS BIOGRAFEMAS

Como escrever sem se entregar? Como não mergulhar em um profundo oceano de experiências, de lembranças, de sensações, de olhares...? Não sei. Esta é minha resposta, sincera e pessoal para estes questionamentos que acabo de fazer: não sei. Quando me coloco a fazer esta pesquisa, entrego ao trabalho e à escrita toda a vontade de potência que disponho neste momento e não o faria de outra maneira.

Esta forma de estudo, de pensamento e de olhar para o mundo vou trazendo a cada movimento discursivo. Esta pesquisa é realizada através do material empírico que produzi durante as inserções nas escolas e todo e qualquer espaço onde tive contato com as histórias de vida referentes à infância na escola de sujeitos surdos. Destes contatos e encontros foram produzidos os diários de campo. Mas, para chegar aos diários tomo como ferramenta de operação na pesquisa uma escrita biografemática.

O neologismo biografema aparece a partir do autor Roland Barthes que traça o desejo de uma escrita de vida, como sua própria biografia escrita por outro autor. Em obras posteriores, o autor se coloca novamente sobre seu neologismo, comparando-o com fotografias, uma escrita de momentos de vida: “(...) Gosto de certos traços biográficos que, na vida de um escritor, me encantam tanto quanto certas fotografias; chamei esses traços de ‘biografemas’; a fotografia tem com a história a mesma relação que o biografema com a biografia” (BARTHES, 1984, p. 51).

No sentido etimológico, bio – vida ; grafema – códigos linguísticos, letras e sinais distintivos que formam a escrita. A palavra biografema é, certamente, um neologismo técnico recente. Por isso, não dicionarizado em Português. Mas, é possível decompor em: Bio + grafema. **Bioç** é a palavra grega da qual deriva o radical Bio (vida). Ex.: Biologia - o estudo (do grego logos) da vida e das coisas vivas. **Grafema**, segundo o dicionário Houaiss (1999), é “unidade de um sistema de escrita que, na escrita alfabética, corresponde às letras (e também a outros sinais distintivos, como o hífen, o til, sinais de pontuação, os números etc.), e, na escrita

ideográfica, corresponde aos ideogramas”. Em suma, em nossa língua (e nas línguas indo-europeias em geral) grafemas são todos os sinais da escrita que correspondem a códigos preestabelecidos. Grafemas são sinais gráficos. **Grafo** deriva do radical grego **Γράφ** (graf), como em grafema, gráfico, grafar etc. Tem o sentido de escrever, marcar numa superfície. O sufixo **-ema** é usado para indicar a unidade mínima de uma estrutura qualquer, como por exemplo: fonema - fonos (som) + ema. Deriva do grego **ημα** (-ema). Enfim, trata-se de uma escrita sobre a vida no sentido de biografia, mas diferente desta na medida em que não implica, não parte de, não contém um significado. Não tem uma linearidade ou continuidade, mas é mais fragmentária, evocativa, descontínua⁵.

Assim, construí os diários de campo, reproduzindo as vivências de forma escrita no papel. Esta produção discursiva foi uma busca em retratar o que os reconhecimentos descontínuos da convivência com os outros podem me trazer de modo a realizar uma materialidade empírica para atender aos objetivos da pesquisa.

É importante ressaltar que toda a escrita está embasada em outros escritos, de outros autores. Dificilmente alguém poderá descobrir algo totalmente novo, nunca pensado, jamais falado. Deste modo, além dos autores com os quais “converso” na escrita desta pesquisa, destaco aqui duas dissertações de mestrado. Uma delas produzida na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) por Bruna Pontes Silveira e orientada pela Prof.^a Dra. Anelice Astrid Ribetto. Recebi este presente de minha orientadora, como uma indicação de leitura e inspiração, já que esta dissertação trata uma escrita biografemática acerca do grupo de dança sobre rodas “Corpo em movimento”. Trabalhar com Biografemas na pesquisa, nas palavras de Bruna Pontes Silveira:

Biografemas, ensaio - cartografia – imagens, se tramam em uma grande tecitura de fios. Uma colcha que viemos costurando ao longo de todo o texto. Não há a possibilidade de separá-las ou dicotimizá-las. São apenas costuras provisórias de um pesquisar “com”, que se propõe a partir de um encontro. Riscam o contorno de um corpo em movimento. (SILVEIRA, 2016, p. 16)

Nesse sentido, um segundo trabalho, o qual me trouxe inspiração para uma escrita biografemática, intitulado “Educação e Diferença: uma experiência docente

⁵As informações que constam neste parágrafo foram cedidas, através de conversas informais, pelo professor Alfredo Veiga-Neto, durante minha participação em seu “Seminário Especial: In/Exclusão UFRGS 2017 – 2” ministrado através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

em artes visuais na comunidade surda” é de autoria de Sara Beatriz Eckert Huppés da Universidade Federal de Santa Maria e sob orientação da Prof.^a Dra. Marilda Oliveira de Oliveira. Em uma experiência de docência, a autora descreve os acontecimentos dos instantes vividos. Estar no espaço e biografemar, nas palavras da autora: “Não com o objetivo de narrar uma história como um roteiro, mas apresentar a vida como potência” (HUPPES, 2017, p.8).

Os trabalhos citados são fonte de inspiração, trazê-los aqui, em minha escrita, é apresentar como se produz este modo de pesquisar, que em minha percepção é um modo de experiência vivida na pele, é um escrever sendo... um ser escrevendo... uma vontade única no tempo e espaço presentes, um aqui e agora. Como busco a aproximação destas leituras, estes trabalhos me auxiliam a olhar para a minha produção, também, como biografema.

Neste sentido, uma parte da materialidade que compõe a analítica desse estudo se constitui como narrativas biografemadas produzidas:

- Em encontros com a comunidade surda em diferentes âmbitos: escola, residência, eventos na área da educação de surdos (congressos, colóquios, etc).
- Depoimentos coletados em conversas com alunos do Curso de Educação Especial - Licenciatura (a distância) enquanto professora na área da surdez.

Minha intenção foi de biografemar os instantes vividos com os sujeitos que trouxeram ao meu encontro suas histórias de vida, suas histórias como surdos que entraram na escola ainda na infância, ou familiares de surdos que foram para a escola, ou professores em escolas de surdos que vivenciam a prática diária do cotidiano escolar. Biografemar para registrar, para contar aos outros as histórias de vida e começar a pensar e remexer nas experiências que enredam o início da escolarização, as marcas que ficaram nas lembranças e como isso constitui os sujeitos hoje.

Ao escrever sobre as histórias de vida, a partir dos discursos empreendidos pelos outros, sujeitos da pesquisa, pretendi fazer o exercício de olhar para as subjetividades e perceber (talvez) suas concepções sobre infância, surdez e escola.

Neste sentido, os biografemas estão presentes a cada início de capítulo desta dissertação de mestrado, mas também estão presentes nas imagens elencadas para esta pesquisa, pois as imagens também são formas de discursos, também produzem efeitos. Neste sentido, nesta pesquisa aparecem os biografemas acerca

dos encontros e narrativas das histórias de vida de uma infância surda escolarizada, e também os biografemas de algumas imagens que compõem esta dissertação.

2.2.1 Da composição dos biografemas

Ao longo desta pesquisa, durante a escrita, senti a necessidade de trazer para a discussão alguns documentos oficiais que regem a educação infantil, a educação especial e a educação de surdos no Brasil. A questão de olhar para os documentos da educação especial pode auxiliar para pensar as formas como a educação de surdos vem sendo narrada no território escolar. Falar aqui em políticas públicas me parece não só importante como indispensável, pois quando entramos na discussão da educação de surdos, sempre estamos sob territórios de embates políticos, além de culturais.

Para introduzir a discussão relativa às políticas públicas de educação especial e educação de surdos, quero trazer à tona uma parte do discurso que me atravessa e que também, constitui a escrita deste trabalho, fazendo parte da pesquisa. Ao falar em escola, educação de surdos, a infância escolarizada, é necessário também, olhar para as políticas públicas que regem a educação em nosso país.

Pensando na escolarização de crianças surdas, na educação infantil e as idades com as quais as famílias os têm matriculado nas escolas, faço o exercício de olhar, mesmo que brevemente, para os documentos oficiais instituídos na educação brasileira na atualidade. A leitura e análise de pequenos recortes destes documentos possibilitaram maior contextualização a ser feita no desenrolar deste texto, dando condições de possibilidade para justificar a presença das crianças na escola.

No entanto, a leitura e análise desses materiais foram realizadas em um âmbito periférico do trabalho de pesquisa, pois o foco está nas narrativas de alunos, pais e professores que constituem a educação infantil em escola de surdos. Foram feitos recortes de alguns documentos oficiais, como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/1996; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Estatuto da Pessoa com Deficiência (2009) e o Decreto 5626/2005.

Ao analisar tais documentos, penso em fazer um exercício de crítica em relação aos discursos produzidos sobre a constituição de verdades atribuídas e inventadas a partir dos sujeitos, provocar uma discussão acerca do entendimento político em relação aos estudantes surdos e como isso afeta diretamente aos

alunos, às famílias e às escolas. Neste sentido, como mais uma justificativa da escolha em analisar documentos oficiais, utilizo-me da passagem descrita por Lunardi (2003), em sua tese de doutorado:

Trata-se de realizar, a partir das formas de saber e das relações de poder, um ensaio analítico da produção de verdades acerca de objetos – constituídos em práticas discursivas – que reúnem uma série de práticas, recorrentes, regulares e próximas que acontecem no nosso cotidiano. Com isso, a intenção não é produzir uma outra verdade, talvez mais emancipada e mais crítica, tampouco realizar uma espécie de ratificação da veracidade dos enunciados propostos pelos discursos analisados. O investimento que faço é, a partir de uma análise das relações entre poder, saber e verdade, entender a produtividade estratégica organizada e estabelecida de um discurso atual que nos leva a ver e dizer formas particulares, tomadas como naturais e verdadeiras, sobre um objeto que não transcende a história, e sim, nela se estabelece e é fabricado. (LUNARDI, 2003, p. 23)

O que posso afirmar aqui neste texto é de onde conduzo meu olhar, ou seja, do lugar que ocupo para falar: trata-se de uma perspectiva dos Estudos Culturais em Educação, dos Estudos Surdos e algumas porções do pensamento de Michel Foucault. Pensando por este viés teórico, a empiria também seguirá neste caminho, pois a perspectiva ocupa não só o lugar de fundamentação do texto, mas também é um modo de olhar para o mundo.

Anuncio desde já que não farei a descrição de conceitos-chave ou ferramentas de operação teórica para escrever este texto, pois eles aparecerão quando houver necessidade da escrita, quando importantes para o adensamento do estudo.

Trata-se então de falar do que me toca, do que quero conhecer, do que quero olhar mais de perto, ou como nas palavras de Nietzsche (2014):

Devemos falar apenas do que não podemos calar; e falar somente daquilo que superamos – todo o resto é tagarelice, “literatura”, falta de disciplina. Meus escritos falam apenas de minhas superações: “eu” estou ali, com tudo que me era hostil, *ego ipsissimus* [meu próprio eu], até mesmo, se me permitem uma expressão mais orgulhosa, *ego ipsissimum* [meu mais íntimo eu]. Já se adivinha: eu tenho muito – abaixo de mim... Mas sempre foi necessário antes o tempo, a convalescença, a distância, até que em mim nascesse o desejo de explorar, esfolar, desnudar, “apresentar” (ou como queiram chamá-lo) posteriormente, para o conhecimento, algo vivido e sobrevivido, algum fato ou fado próprio. (NIETZSCHE, 2014, p. 7)

Olhar para os discursos para pensar, para problematizar e questionar. Para falar do que já não podia mais calar, meu desejo foi de o de biografar o território escolar em relação a infância surda. Assim, movimento meu pensamento no sentido

de tomá-la como invenção da modernidade e que perdura até hoje como modelo de educação, o que possibilitou-me a pensar a infância também como invenção social e a chegada deste infantil surdo no contexto escolar. É este o movimento que pretendi realizar, vivenciando o tempo como uma particularidade da vida, como uma subjetividade do inatingível, tocando as minúcias para constituir minha materialidade.

Ao vivenciar instantes nas conversas que surgiram nos momentos em que estive em contato com as materialidades que compuseram os biografemas, tive possibilidade para retornar no pensamento e traduzir na escrita. Nesse exercício, trabalhei com discursos produzidos pelos outros, o outro, aquele que é o estrangeiro para mim. No sentido de exemplificar como, neste exercício de alteridade, me coloco como “o outro” e como “o estrangeiro”, busco um excerto do livro: “Infância, estrangeiridade e ignorância”, de Walter Kohan. O autor tensiona a discussão empreendida ao relacionar “o outro, o estranho, o estrangeiro” a partir da leitura de “O mestre ignorante” (RANCIÈRE, 2002 apud KOHAN, 2007):

[...] a estratégia do estrangeiro é levar seus alunos à estrangeiridade deles mesmos. Para diminuir as distâncias entre uns e outros, ele impõe a aprendizagem de sua língua. O estrangeiro, nesse caso, não aprende a língua dos outros. Aproxima os outros da sua própria língua. O professor não aprende a língua dos seus alunos; leva-os até a sua. Vale-se, para isso, de um texto comum e de um intérprete. Aos poucos, com o deslocamento de seus alunos, a distância vai se reduzindo. O estrangeiro vai deixando de ser estrangeiro. Mas nitidamente continua sendo um estranho. (KOHAN, 2007, p. 41)

É, sem dúvida uma leitura desacomodadora, que problematiza, que faz o pensamento ir e vir. Apesar de entender que as relações tomam proporções desiguais, hierárquicas, como no caso do mestre e o aluno, a alteridade se coloca a partir de um entendimento de igualdade como um princípio, não a igualdade como um fim.

Ao problematizar tais discursos, ao desenvolvê-los em forma de escrita no papel, produzi novos discursos, aqueles que passam por minhas lentes de percepção e provocam novos efeitos, novos arquivos (aqui, no sentido que dá Foucault, os **arquivos** como jogos de relações dentro do próprio discurso, daquele momento). Neste caso, tomo as práticas discursivas de acordo com as palavras de Veiga-Neto (2014):

Ao ligar o arquivo a um determinado momento histórico, Foucault aponta para o seu caráter temporal e não epistemológico – se tomarmos a epistemologia em seus sentidos tradicionais. Dessa maneira, o estudo de uma prática discursiva deve ser um exercício de descoberta e não de dedução, se entendermos como dedução o processo que pode nos levar a uma conclusão verdadeira, graças à correta aplicação de regras lógicas. (VEIGA-NETO, 2014, p. 95)

Os jeitos de ser e de pensar que conduzem os estudantes nas escolas iniciam desde cedo, com o sujeito infantil. A criança surda chega à escola de surdos e o processo de condução de condutas, tão imperceptível, já está operando, fazendo parte desta escolarização. Os “recém-chegados”, no sentido do termo utilizado por Biesta (2014), aos poucos devem ser ensinados, de forma que reproduzam comportamentos iguais, ou ao menos, parecidos com a maioria.

3 CENAS DA INFÂNCIA SURDA: DA PREOCUPAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Neste capítulo pretendo apresentar a relação que se estabelece entre a infância e a escola. Para isso cada subtema analisado nas seções deste capítulo é aberta com um biografema. Os utilizo como “disparadores analíticos” a fim de entender essa importante relação que se estabeleceu entre infância, escola e sujeito surdo.

O biografema que inicia o subcapítulo 3.1 foi elencado pelo fato de ser parte da história de uma pessoa, mulher, surda, adulta, que não experienciou muitos anos escolares, pois concluíra apenas o ensino fundamental. Por algum motivo é com este biografema que o subcapítulo se inicia: ela conta sobre a sua concepção da importância da escola na sua vida e como a surdez aparece nesta vivência. É na infância e é na escola que começam a se desenrolar as histórias que se relacionam à linguagem e ao outro como sujeito singular, mas histórico, e é nesta parte que falo um pouco sobre a invenção da infância.

No subcapítulo 3.2, apresento um biografema que se remete à história de vida de uma mãe, mulher, adulta, ouvinte e que tem um filho surdo. O relato desta mãe acontece de forma totalmente inesperada em um momento não planejado, mas a sua potência me envolve tanto que a apresento aqui, como uma abertura de sentidos, para pensarmos esta instituição escola, como através da história ela vem sendo inventada e tomando parte da vida dos sujeitos, sendo eles surdos ou ouvintes, mães ou filhos, e é nesta parte que falo um pouco sobre a invenção da escola.

3.1 INVENTA-SE A INFÂNCIA... INVENTA-SE A ESCOLA

“Ela contava-me que quando começava a aula, não entendia o que a professora falava, então perguntava para as colegas que sentavam ao seu lado o que tinha para fazer...a professora dizia que ela era preguiçosa, que fazia manha e não queria estudar...Ela olhava nos olhos enquanto contava a história. Me parecia que era importante para ela contar-me sobre suas lembranças. A escola fez parte de sua infância. Não podia pensar no fato de não frequentar uma escola, aprender a fazer fila, a ler e escrever, ficar em silêncio, reproduzir o que a professora pedia. O

desejo era de mostrar para o mundo que a escola fora rude com ela, mas era e ainda é, impossível pensar sua infância fora da escola". (Diário, agosto de 2017, conversa informal em casa de familiar surda)".

A infância é uma invenção? Como foi inventada? Quem inventou? Proponho olhar para determinada época da vida humana, os primeiros anos que constituem o sujeito de uma outra forma: como uma invenção. A infância como entendemos hoje como a primeira etapa da vida daqueles a quem chamamos de bebês, de pequenos, e aos quais dispensamos cuidados relativos ao seu desenvolvimento respeitando suas condições de criança - partindo do pressuposto dos discursos sobre os estímulos, sobre a imaginação, criatividade e fantasia infantil - , é naturalizada em nosso contexto social, mas nem sempre foi assim.

Ao remeter que a percepção em relação à infância não é algo que esteve sempre aí, busco a leitura no estudo de Ariès que traz as concepções de que o conceito de infância não existe essencialmente, mas foi construída. Até o século XII esta etapa da vida (considero etapa pela minha própria constituição enquanto sujeito que nasce já inserido nesta lógica) não era reconhecida, muito menos nomeada.

Através da arte, a partir do século XII, é possível encontrar pinturas que se remetem à imagem de crianças de uma forma muito diferente da concepção de criança que temos hoje. Tratava-se de representações de adultos em tamanho menor, com nenhuma diferenciação de trajés, traços e expressões. Até mesmo nas imagens com nudez, não era difícil encontrar representações de corpos com musculaturas tal como adultos, mas em tamanhos menores.

Fiz menção à arte para exemplificar comportamentos de épocas passadas, de séculos anteriores ao atual, pois é através dela que a humanidade deixa grande parte de suas marcas, suas crenças, seus modos de viver e se organizar como sociedade. A contextualização acerca dos comportamentos humanos em relação à infância (a invenção desta como uma etapa da vida) faço apoiada nos estudos de Ariès (1981), o qual tem um estudo aprofundado sobre a constituição do sujeito enquanto criança desde a época Medieval nos séculos XII, de acordo com a vida em família até a solidificação da escola, na modernidade. Ainda que, neste sentido, ao expressar conteúdos históricos na invenção da infância também faço uma sujeição de meu pensamento, pois "a história permite o pensamento, mas constitui também

seu limite, na medida em que a própria representação das coisas é, ela própria, histórica” (CANDIOTTO, 2013, p.30).

Figura 1 - A Virgem das Rochas. Leonardo da Vinci. (Galeria Nacional, Londres, Reino Unido).



Fonte: (ROIG, 2015, p.34).

Percorrendo as leituras acerca da história da constituição da infância, até o século XVI, percebo que a representação da criança teve forte influência do cristianismo. Desde a passagem bíblica em que Jesus Cristo teria dito: “deixai vir a mim as criancinhas”, são inúmeras representações artísticas que retratam crianças nuas e como anjos. Mas, é a partir do século XIV que as crianças começam a receber vestimentas diferentes dos adultos, ou seja, destinadas às crianças (ARIÈS, 1981).

Este movimento, é importante lembrar, ocorreu por muito tempo apenas com os filhos dos nobres. As crianças nascidas de famílias de pobres e camponeses

continuavam com as vestimentas iguais às de adultos, porém em tamanho menor. Outra questão social é que, até a era Moderna, as meninas tiveram mais próximas das condutas adultas, não só com vestimentas mais parecidas com suas mães, mas também nos comportamentos e brincadeiras assemelhadas com o contexto adulto, das tarefas domésticas, enquanto os meninos já exploravam um certo benefício do sentimento de infância (ARIÈS, 1981).

A educação formal da criança era pensada a partir de seus sete anos de idade, pois até então as brincadeiras, que hoje não são aceitas de modo geral, de cunho sexual e libidinosas, eram parte das vivências entre adultos e crianças. As mudanças com relação ao que não poderia ser aceito, o que não deveria ser acessível às crianças inicia com a moral cristã, a partir do século XVI. São descritos manuais de civilidade para as famílias e suas relações com a sociedade e publicadas por padres jesuítas (Ibidem).

Fazer este percurso discursivo e retomar algumas passagens de como a infância foi conduzida através dos séculos se torna um exercício de pensamento em relação ao fato histórico de ações sobre os modos de vida, de subjetivação, de mecanismos de saber-poder em que vão se constituindo os sujeitos infantis. É na modernidade que há, uma convenção de que a infância constitui uma parte da vida de um indivíduo e, de forma mais hegemônica, a escolarização se encarrega da educação deste indivíduo infantil. Neste momento, o corpo infantil precisa ser educado, domesticado e regulado pelos adultos. A escola foi dividida em grupos de alunos de acordo com suas capacidades e eram pautadas em um ensino humanista. Na necessidade de enquadrar categorias, já no século XIX, por não haver homogeneidade das idades dos alunos, levou

A nova necessidade de análise e de divisão, que caracterizou o nascimento da consciência moderna em sua zona mais intelectual, ou seja, na formação pedagógica, provocou por sua vez necessidades e métodos idênticos, quer na ordem do trabalho – a divisão do trabalho - , quer na representação das idades - a repugnância em misturar espíritos, e portanto, idades muito diferentes. Mas essa separação das idades só foi teoricamente reconhecida e afirmada mais tarde, quando já se havia imposto na prática, após tentativas longas e empíricas. (ARIÈS, 1981, p. 113).

Esta consciência moderna responsável por esta distribuição e separação das crianças por idades, me parece uma aproximação com o modelo de escola que temos hoje. Esta sociedade que “necessita da escola” na modernidade forma os

sujeitos do conhecimento que, por estarem assujeitados a ele, é que se estabelecem micro relações, onde os próprios sujeitos produzem e são produzidos no interior dos saberes.

Ao tomar as relações de saber-poder entre os sujeitos, busco conceituar a partir da concepção que dá Foucault (1979) de relações que se exercem entre sujeitos, em pontos diferentes de suas implicações e em níveis variados, relacionados ou não com suas análises em detrimento da concepção de Estado. O que não ocorre é uma minimização do papel do Estado nas relações de poder em sociedade, mas uma ideia de que o Estado não seria o detentor único e central do poder. Nesse sentido, são aparentes as relações que se estabelecem entre Estado, sociedade e poder, no entanto estas não são relações sinônimas, mas que se exercem articuladas de maneiras diferentes.

Com a instituição escolar, o Estado passa a se preocupar com a formação das crianças, acentuando uma nova forma de ocupar o cenário familiar. A força de uma sociedade de controle pode-se acentuar com a institucionalização da escola e mais ainda, com a obrigatoriedade da escola na vida dos sujeitos da modernidade.

Com um breve tangenciamento histórico da infância, apesar de haverem fatos que comprovem a existência de “uma infância” na era Medieval, ainda considero a infância que se institui em nossas concepções da contemporaneidade como uma invenção da modernidade, e mais do que isso: interesse-me a olhar para a infância moderna a qual foi alvo dos processos de escolarização. A criança passou a ocupar centralidade nas relações sociais e pensar esta infância a partir de uma construção social me leva a perceber como organizamos a vida dos sujeitos em etapas.

A escola passa a se tornar um local para todas as crianças, espaço privilegiado que se ocupará de hierarquizar saberes – poderes e disciplinar os alunos, lhes apresentando o que deve ser aprendido e movendo estratégias para que estes alunos se mantenham enredados pelos saberes. É interessante perceber que a palavra *discipulus* – aluno ou *discipuli* – alunos (de origem do Latim) remetem a palavra disciplina a aquele que aprende.

Ao tomar as práticas de poder-saber como relações que se exercem, não que se tomam por força, como efeitos de determinados momentos, considero que tais relações se ocupam de dirigir os comportamentos de forma produtiva, o que gera a arte de governar. Neste sentido, penso que a invenção da infância é uma prática

discursiva onde são colocados em operação poderosos dispositivos de poder-saber, dentro dos quais destaco aqueles articulados pela maquinaria escolar.

Com o sentimento de infância já estabelecido, a criança passa a ocupar um lugar central dentro das famílias. Para participar deste mundo, para que haja a formação do caráter humano de acordo com os preceitos do Estado, este começa a se interessar pela educação das crianças. Para separar do mundo familiar e formar a moral dos sujeitos, a escola é a principal instituição que se encarrega disso.

A partir deste pequeno recuo histórico em relação ao que chamo de invenção da infância que se produz na modernidade, proponho pensar que o sujeito surdo também passou por tais vivências. Neste sentido, a convivência/encontros com surdos, familiares de surdos e professores em diferentes ambientes, não somente no interior das escolas, me possibilitaram conhecer histórias de vida, que se aproximam ou não umas das outras. Imagens de histórias perpassadas pela escolarização na educação infantil, marcas relatadas por sujeitos surdos que experienciaram a trajetória de uma infância escolarizada, metamorfoseada, biografemada.

Para pensar a escola e na presença da criança desde cedo neste espaço, faço uma breve leitura sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que é o documento que trata da escolarização como um direito da criança, como um benefício do qual todos possam usufruir. Trata-se de algumas pistas, nesse momento da escrita que podem criar uma atmosfera no texto, trazendo à tona possíveis argumentos que justifiquem a entrada da criança surda na escola.

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) do ano de 1990, do século XX, em seu Capítulo IV o qual refere-se ao direito à educação de crianças e adolescentes, destaco o Artigo 53, Parágrafos I ao V:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III- direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência e seu Parágrafo Único: É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.(BRASIL, 1990).

Na sequência, no Artigo 54, as recomendações são para o Estado e seus deveres com os estudantes. Está dito: é dever do Estado proporcionar ensino

público gratuito, atendimento especializado para alunos com deficiência e oferta de creche e pré-escola para todas as crianças de zero a cinco anos. Todos os critérios que fazem parte deste Estatuto, relativos à educação, contemplam os direitos da criança e o respeito com que a sociedade deve tratar destes sujeitos. Mas, ainda coloco em destaque o Artigo 58: **“No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”** (BRASIL, 1990).

Pensando na diferença cultural das comunidades surdas, ao analisar alguns termos desse documento, posso inferir que a educação de surdos desde o início de escolarização, na educação infantil, se beneficiaria de um ambiente bilíngue, em que a cultura e a língua natural do surdo, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), deve ser respeitada e fazer parte da aprendizagem e desenvolvimento na infância. Tudo isso, **se levar em consideração o que está descrito no documento**, principalmente quando trata do **“respeito à cultura”** na qual o sujeito está inserido.

Trata-se de um resgate à diferença que se atribui dentro de um determinado grupo, que constitui particularidades que constituem uma cultura. Neste caso, a perspectiva de trabalho é pensando um sujeito cultural, o surdo, que não condiz com o sujeito da falta e que é levado às atividades clínico-pedagógicas. Trata-se sim de um sujeito de uma diferença cultural.

Ao trazer os documentos oficiais, mencionados anteriormente, tenho a intenção de provocar uma discussão acerca do que se toma como cultura e como as comunidades surdas têm se movimentado diante do contexto das políticas educacionais voltadas para a população surda.

Neste tempo, vivemos questões como a resistência surda, que afirma sua cultura principalmente através da língua. No entanto, além da língua (já garantida por lei – a Libras) os surdos ainda reafirmam a luta a favor de sua comunidade como especificidades e características próprias de um grupo cultural.

Talvez o discurso acerca da cultura surda não apareça com veemência, pois cada situação é única. Cada escola percorrida, cada história de vida relatada é singular. Repito sempre a questão da importância da cultura surda, como grupo e comunidade. Mas, deste lugar onde estou falando, talvez, não surja como parte da trajetória deste surdo em relação à sua infância, pois a cultura também é uma invenção da humanidade. Neste sentido, aqui menciono a cultura

surda como representatividade de aproximações, de modos surdos de viver e de estar neste mundo, criados culturalmente pela comunidade, como as representações surdas no que se refere aos artefatos culturais, o visual-especial, a Libras, etc. De acordo com Hall:

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como por exemplo, um sistema educacional nacional. Dessa e de outras formas, a cultura nacional se tornou uma característica-chave da industrialização e um dispositivo da modernidade. (HALL, 2006, p.49-50).

Ao falar aqui em cultura surda, relaciono com as relações de poder, no sentido atribuído por Foucault (1979), pois as significações do ser cultural são construídas em meio a uma comunidade, e apresentam no seu centro as relações de poder que identificam os sujeitos deste grupo. Trata-se de desnaturalizar a cultura surda no sentido de que, para os Estudos Culturais, é no grupo que as discussões, os conflitos e os processos de significação irão emergir. Nesse âmbito, ao falar em desnaturalizar a cultura surda, trata-se de pensar na invenção de uma cultura a partir de aproximações de um grupo, como sustentações construídas a partir das vivências compartilhadas por uma comunidade, o que é da ordem da produção cultural e não de uma essência surda.

Como modos de estar neste mundo, a cultura sofre transformações que também são históricas. Quando tratamos de falar em cultura surda, estamos falando de um lugar que olha para o sujeito surdo como aquele que vivencia e faz parte de uma comunidade culturalmente produzida. Olhar para a surdez como falta, como deficiência, faz parte também de uma invenção, que, inclusive, parte dos padrões clínicos a partir dos saberes médicos.

Ao discutir até aqui sobre a cultura surda também busco outras vertentes de discussão, pelas quais os sujeitos surdos também estão inseridos, pois estamos imersos, a todo tempo, em mundo que se ocupa de classificar cada sujeito a partir de suas características. Os saberes que advém da área da medicina tomam grande força de verdade, produzindo sujeitos que precisam ser tratados e curados para chegarem o mais próximo possível dos padrões de normalidade.

Assim como o escritor tem na sua atividade seu caráter singular e empresta seu discurso à criação escrita, existem outras fontes que trabalham de outras formas

na difusão da circulação de sua apropriação de certos discursos, assim como o discurso médico, com saberes exclusivos (FOUCAULT, 2014). Nesta apropriação de saberes, o sujeito surdo é aquele que deve ser encaminhado à clínica para ser tratado, reabilitado e (talvez) devolvido à sociedade, dentro de um discurso oralista e hegemônico.

Ao dizer de uma prática oralista e hegemônica, quero mostrar que há, por parte de muitos sujeitos surdos, a recusa às tais práticas e que esta recusa constitui o que posso chamar de resistência surda. Há, na história surda, um enfoque muito potente na imposição de tratamentos clínicos-reabilitadores, o que corroborou a fortificar as práticas normalizadoras dos surdos em relação aos ouvintes. É importante lembrar que, tanto o olhar clínico como o olhar cultural são invenções da humanidade e que por isso carregam consigo tentativas de normalização, seja por um lado, seja por outro.

Ao se preocupar com os doentes mentais (e aqui também estavam alocados os surdos) o Estado se encarregou de retirá-los da sociedade para interná-los em locais específicos. As doenças mentais eram relacionadas com a culpa e o pecado e quem descobria as “verdades biológicas” era o médico. Os tratamentos vinham acompanhados de castigos físicos, assim como mostra este excerto de Foucault:

É estranho que tenha sido justamente o racionalismo quem autorizou essa confusão entre o castigo e o remédio, esta quase-identidade entre o gesto que pune e o gesto que cura. Ele supõe um certo tratamento que, na articulação precisa entre a medicina e a moral, será ao mesmo tempo uma antecipação sobre os castigos eternos e um esforço na direção do restabelecimento da saúde. O que se procura no fundo é a artimanha da razão médica que faz o bem ao fazer o mal. (FOUCAULT, 2017, p.87).

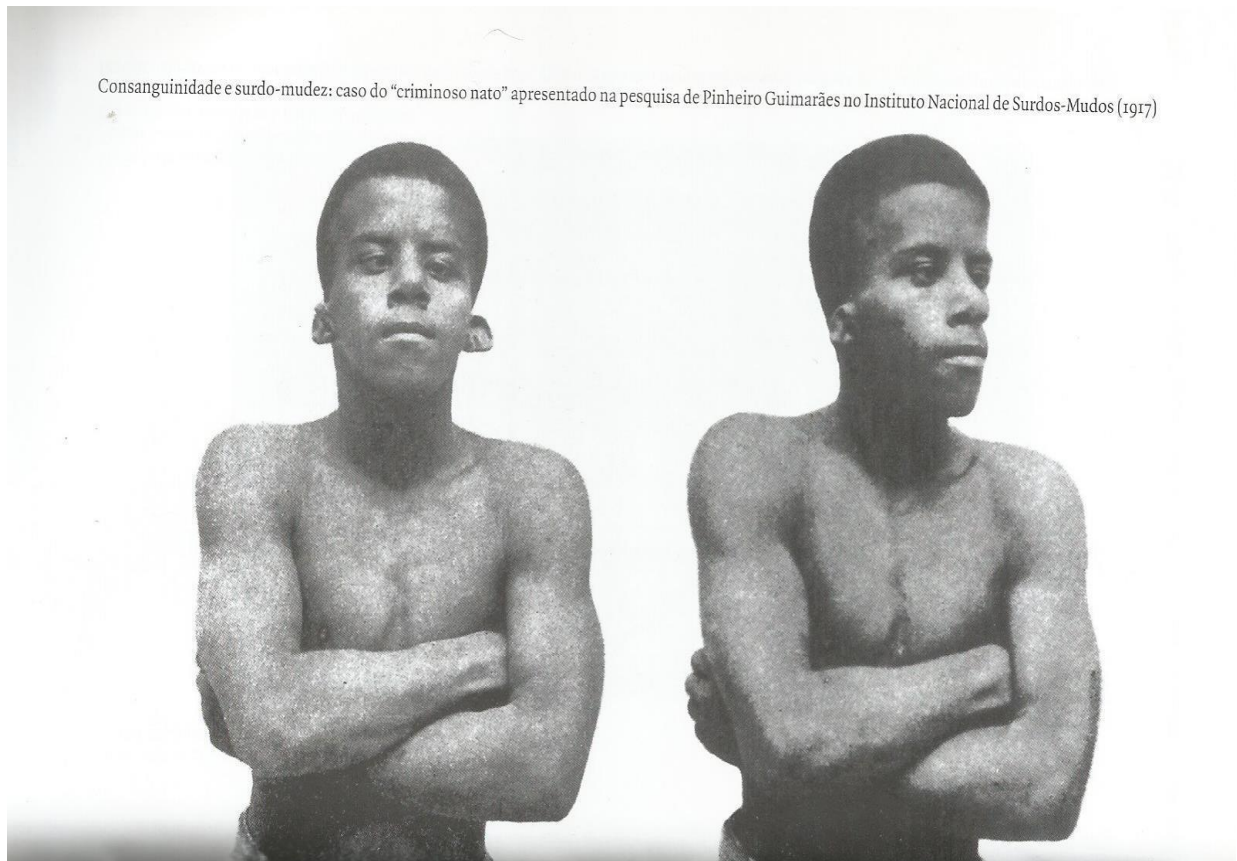
A imagem a seguir faz parte de uma prática discursiva, e é um elemento importante neste texto. As idas e vindas históricas me possibilitam problematizar a pesquisa a todo momento. Esta dissertação não está estagnada. Ela está em movimento. Neste percurso investigativo, esta imagem mexe com meus sentidos e já não poderia não participar deste movimento de pesquisa biografemática. A partir desta imagem e de suas relações posteriormente estabelecidas no texto, é possível perceber o quanto a imposição do saber médico do século XIX e início do século XX foi preponderante.

Hoje ainda é possível perceber certa força de verdade dos discursos clínicos na educação, principalmente na área da educação especial, porém ainda nos anos

referentes a estes séculos, a medicina volta o olhar para os sujeitos surdos e inicia seus processos de terapias reabilitadoras. A educação viria a preocupar-se com estes sujeitos algum tempo depois.

Eis a imagem:

Figura 2 - Consanguinidade e surdo-mudez.



Fonte: (LOBO, 2015, p. s/n).

A imagem referendada acima mostra uma representação da surdez na década de 1917. Aqui, o surdo considerado um deficiente portador de surdo-mudez era visto como um doente sem cura, sendo esta uma das doenças mais graves conhecidas e que trariam características inatas aqueles que dela sofressem, assim como o atraso mental e o caráter violento (LOBO, 2015). Em uma das descrições apontadas por Leite (1881, em *Compêndio para o ensino de surdos-mudos*, p. 8, *apud* LOBO, 2015, p. 61): “O surdo-mudo congênito em a face pálida, a fisionomia morta, o olhar fixo, a caixa torácica deprimida, movimentos lentos e o caminhar trôpego e oscilante, é excessivamente tímido e desconfiado.” Além das descrições sobre a patologia da considerada doença, outras enfermidades eram atreladas à

condição de surdo-mudez, como raquitismo e tuberculose, além do perigo social. É neste caminho que não só a medicina, mas agora também, o campo da educação começa a pensar nestes sujeitos, seguindo o trajeto da educação para doentes mentais. Ainda em referência a esta imagem da surdo-mudez, ressalto que estes sujeitos sofreram intervenções e foram levados às clínicas para internação de doentes mentais.

Em uma passagem de “A história da loucura” de Michel Foucault é possível imaginar como eram feitas tais internações: “Do outro lado do internamento não se encontram apenas a pobreza e a loucura, mas rostos, bem mais variados e silhuetas cuja estatura comum nem sempre é fácil de reconhecer” (FOUCAULT, 2017, p. 79).

Esta retomada histórica emerge do desejo de se fazer um estudo que compreende as voltas que vão tramando o que hoje chamamos de educação formal de surdos. Ao fazer referência a momentos que fazem parte da história em meio a uma conversa que se faz presente, não há pretensão de totalidades, já que não seria possível nesta dissertação de mestrado, porém, busco movimentar as questões propostas aqui em relação aos discursos que inventam uma infância surda e como esta chega na escola.

O olhar da medicina que carregava a surdo-mudez como uma doença mental grave, deixou impregnada uma história de busca de reconhecimento pela educação de surdos. Com o passar do tempo, e com a escola pensando em se ocupar da educação desses sujeitos, o contexto foi de levar aos surdos as significações ouvintes, olhando para a surdez como uma falta, um prejuízo à normalidade, e neste caso, a normalidade ouvinte.

O surdo foi considerado mudo e portanto, com ausência de pensamento. Para normalizar este “desvio de conduta” os sujeitos deveriam ir para as escolas, onde tinham seus comportamentos generalizados e passíveis de serem corrigidos.

Se tínhamos fortemente os saberes clínicos-reabilitadores voltados para os surdos (pensamentos estes advindos não só da medicina, mas também da educação), hoje é possível pautar a discussão pensando em outras formas de significação da educação de surdos, partindo dos movimentos políticos de diferença e cultura.

Talvez seja o sentimento de pertencimento ao grupo, a interação social e a interlocução entre colegas e professores que faz com que hoje as comunidades surdas requerem o direito de manter as escolas para surdos. Esta infância inventada

surda e que vai para a escola, agora precisa aprender/expandir seu vocabulário em Libras, ter acesso à comunidade surda, vivenciar o cotidiano com seus pares surdos, aprender os conteúdos formais através de sua primeira língua, a Libras. E, a escola por sua vez, precisará de uma proposta curricular que dê conta da formação destes estudantes.

3.2 MOVIMENTOS EDUCACIONAIS E OS CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

“Ela contou-me que seu filho era surdo e que quando ele nasceu, a família morava em uma cidadezinha muito pequena e não tinha escola de surdos. Quando ele chegou à idade escolar, foi matriculado em uma escola regular, do município. Nesta escola, dizia ela, que o menino não aprendera nada, ninguém usava língua de sinais e ele não aprendia a escrever. Com o passar do tempo, a família mudou-se de cidade para tentar encontrar uma escola que pudesse ajudá-lo. Não adiantou, pois também não havia escola de surdos e ele foi encaminhado para a Apae, onde também não conseguia aprender... A mãe começou a procurar alguma cidade que tivesse uma escola que utilizasse a língua de sinais e quando encontrou, a família mudou-se para lá. Esta trajetória levou anos e o menino finalmente foi alfabetizado quando estava já no ensino médio. A mãe relata que hoje ele trabalha e ganha o seu sustento, mas tem bastante dificuldade para ler e escrever. Ao encontrar-nos, no momento em que mencionei minha participação na pesquisa do grupo GIPES, em relação à educação escolar de surdos, logo a senhora manifestou-se. Naquele momento era importante me contar sobre a sua vivência com um filho surdo. Escolhera cursar a Licenciatura em Educação Especial, e como justificativa da escolha do curso, diz de sua inconformidade com a experiência do filho surdo que não aprendia os conteúdos escolares enquanto estava em sua etapa de escolarização. Era preciso falar de sua experiência. Foram minutos de conversa, de sorrisos, de lamentos, de brilho nos olhos...” (Aula ministrada em Polo do Curso de Educação Especial EaD, Diário, 2017).

Este é o momento em que quero retomar aspectos históricos em relação à educação escolar. Não se trata de aprofundar a história da educação, porém alguns elementos desta história podem nos auxiliar a pensar a nossa educação hoje. Para

falar deste contexto histórico a partir da educação, faço uma leitura apoiada em Aranha (1996). Este contexto carrega características que permitem um maior investimento na problematização desse estudo: como chegamos aos discursos acerca de um ideal escolar, o que foi feito da educação durante anos e como ela se apresenta e se caracteriza hoje, desde um processo bem inicial, na escolarização de crianças, nossa chamada educação infantil.

Nesta passagem de Lingis (1994), sinto-me tocada pela experiência descrita de uma representatividade da escolarização da criança e o papel da família neste processo:

É o último dia quente do outono; a mãe tem que ir ao parque com seu filho. Ela esquece todas as cartas que tem de escrever e a conferência que tem de preparar para este fim de semana; esquece todos os seus amigos. Está totalmente absorta em sua tarefa. Está sentada perto do pequeno lago, e um arco-íris brilha através do chafariz ao sol de fim de outono. Ela está apontando para o arco-íris no lago. Seus olhos estão bem abertos e brilhantes, o júbilo estremecendo as linhas de persuasão de sua boca. Ela tem de orientar os olhos do filho para a cena. Hoje. Os olhos dele são jovens demais para serem capazes de ver o arco-íris no céu. No próximo ano será tarde demais; ele estará no jardim de infância, com os olhos já cansados de arco-íris eletrônicos nas telas de televisão; terá de ver livros com figuras associadas às letras do alfabeto. Ela tem de fixar o foco dos olhos do filho e ensiná-los a ver. Ela tem de lhe ensinar a palavra: arco-íris. O arco-íris no chafariz. Ele tem de aprender a palavra e a maravilha. Ela está totalmente concentrada na dificuldade e urgência da tarefa. Observa com ansiedade e júbilo quando a maravilha preenche os olhos do filho, esses olhos unindo-se ao riso, até ela ver neles o arco-íris. (LINGIS, 1994, apud BIESTA, 2014, p. 91).

E pela escolarização somos muitos que passamos. O tempo continua mudando o que se faz com a educação e como se produzem os sujeitos neste movimento de obrigatoriedade escolar. Penso em questionar como chegamos onde chegamos para depois questionar para onde estamos levando estes outros. O outro, o estrangeiro, aquele que não conhecemos e queremos conhecer para, dentro de uma lógica moderna, pretensamente ensinar o caminho mais certo possível, para que o sujeito não fracasse. É o que está imbricado no discurso sobre o que se espera da escola - 'que nós [professores] tenhamos a direção para mostrar-lhe o caminho, o apontar aos nossos alunos. A direção certa, sempre certa.'

Estes ideais humanos de educação percorrem diferentes momentos da civilização. Na verdade, percorrem desde o início da história humana, com as sociedades tribais, com uma educação difusa voltada para as necessidades primitivas. Seguindo o tempo, na Antiguidade Grega temos a Paideia e o início da

Filosofia no mundo. Por outro lado, a Antiguidade Romana com a Humanitas, ou seja, uma cultura que era cosmopolita, com sua própria língua, universal (ARANHA, 1996).

A Idade Média, em sua educação, voltou-se ao homem de fé, vivendo uma época de grande influência da igreja, o Feudalismo. Com o Renascimento ocorrem dois movimentos: o Humanismo e a Reforma. É importante olhar um pouco mais para esta época, pois é aqui a marca sobre o nascimento do colégio.

O aparecimento dos colégios, do século XVI até o XVIII, é um fenômeno correlato ao surgimento de uma nova imagem da infância e da família. Na Idade Média misturam-se adultos e crianças de diversas idades na mesma classe, sem uma organização maior que os separe em graus de aprendizagem. Será a partir do Renascimento que esses cuidados começam a ser tomados, assumindo contornos mais nítidos apenas no século XVII. (ARANHA, 1996. p. 90).

Neste momento da história, a educação é chamada de essencialista, no sentido em que a partir de um modelo a ser seguido, todo o sujeito deveria ser. Agora o surdo também é essencializado, pelo sujeito cultural surdo. O questionamento aos modelos e a crítica sobre a sujeição e submissão se dá com Rousseau, no século XVIII. Também é neste momento da história que os jesuítas chegam ao Brasil, marcando um ideário de comportamento e religião, ao catequizar aqueles que neste país habitavam (Ibidem).

Durante a modernidade ocorreram muitas e intensas mudanças nas concepções sobre educação. Posso citar os manuais de “ensinar para todos” e a Didática Magna, de Comênio. Era um ensino voltado para o fazer: é fazendo que se aprende. No Iluminismo prevalecem as ideias racionais e o homem é capaz de desenvolver a consciência moral (Ibidem).

De acordo com Kant o homem somente pode se tornar humano através da educação. A educação tira a animalidade do sujeito e quanto mais cedo for escolarizado, mais rápido ele sairá desta condição para tornar-se humano. O único ser educável é o homem.

A educação nacional, no século XIX, é marcada pelo Positivismo, pelo Socialismo e Idealismo. Em cada uma destas correntes, alguns filósofos se destacam pelos seus pressupostos aliados às ideias “com conteúdos”, a experiência para a aprendizagem e um ideal de poder do homem através de seu saber. Há neste momento, certo determinismo em uma essência humana, o humanismo. Ainda,

gostaria de ressaltar alguns nomes que marcam a Filosofia e Pedagogia nesta esteira, como Comte (no Positivismo), Hegel (com uma filosofia Idealista) e Marx e Engels (representantes de uma vertente Socialista) (Ibidem).

Ainda, referindo-me ao século XIX, um dos nomes na área da Pedagogia é Pestalozzi (1746-1827), que faz uma proposta de uma educação voltada para os ideais humanos, para o ensino como função social e complemento à plenitude do ser. Neste sentido, no que tange a educação de surdos, destaco a função social da escola, que acaba sendo socializar e ensinar a língua.

Como bom discípulo de Rousseau, está convencido da inocência e bondade humanas. Por isso, é tarefa do mestre estimular o desenvolvimento espontâneo do aluno, procurando compreender o espírito infantil, atitude que o distancia do ensino dogmático e autoritário. A psicologia proposta por Pestalozzi é ainda incipiente e ingênua, mesmo porque não tinha se constituído como ciência, mas essa tentativa indica uma direção que vai se tornar constante na Pedagogia. (ARANHA, 1996, p. 143).

No campo da educação especial, esta é uma área de saber que marca fortemente as concepções de como vem sendo pensada a educação das pessoas com deficiência, ou seja, no campo da educação especial há uma matriz clínica nos processos de educabilidade destes sujeitos.

O movimento da educação no Brasil ganha novas configurações a partir do século XX: a corrente Interacionista que pretende pressupor que a aprendizagem infantil ocorre de acordo com o desenvolvimento biológico, em estágios análogos ao desenvolvimento humano e ação dos sujeitos sobre os objetos e sua construção de raciocínio lógico (teoria Construtivista de Piaget). Também como uma vertente desta corrente está a aprendizagem infantil decorrente de estímulos e mediação do meio em que está inserida a criança, socialização, internalização e apropriação de conceitos através de um processo sócio-histórico (teoria histórico-cultural de Vygotsky).

Além dos teóricos já citados, o século XX é marcado por estudiosos no campo da educação, principalmente vinculados ao pensamento Interacionista. Tais contribuições são recorrentes no trabalho docente da atualidade.

Ao trazer alguns fatos históricos inerentes à educação escolar no Brasil, coloco em pauta uma discussão que faz um movimento de constituição da escola em seus moldes modernos para problematizar a infância como possibilidade. Neste contexto, para trazer a infância surda escolarizada, senti a necessidade de fazer

este movimento teórico acerca da invenção da infância ao longo dos tempos, da invenção da escola com teóricos que vão constituindo as áreas de saber que pensam a educação e aprendizagem da criança e ainda, da preocupação com os sujeitos surdos. Essa que passa de um olhar clínico (patológico) para um olhar institucional, ou seja, assume-se uma preocupação com a escolarização dos sujeitos surdos. A partir destes movimentos históricos, quero trazer a concepção de educação para surdos e que, no Brasil, inicia com a construção do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no estado do Rio de Janeiro.

Muitos consideram o ano de 1834 como um marco do início da história acerca do movimento surdo. A partir de um banquete comemorativo, na França, inicia-se o culto a Abade l'Épée, fundador da primeira escola de surdos, denominada Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. No Brasil, a primeira escola para surdos foi a Imperial Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro (hoje denominada Instituto Nacional de Educação de Surdos - Ines).

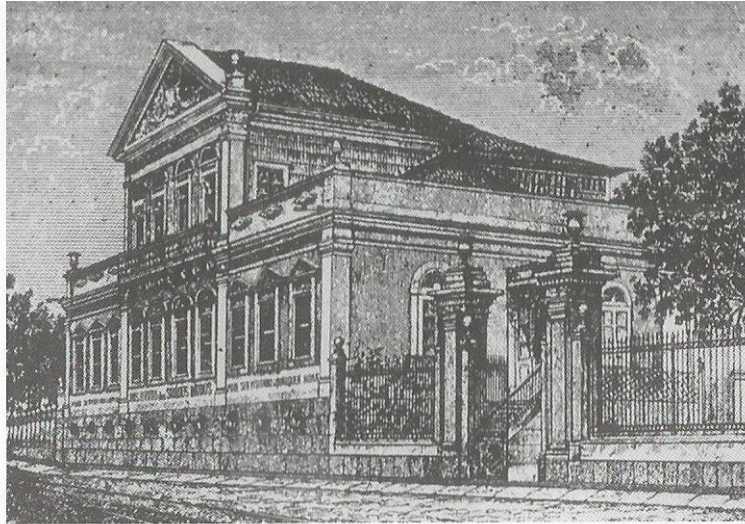
O fundador foi E.Huet em 1856, professor surdo francês que foi aluno de l'Épée. Mas, foi no ano de 1855 que E. Huet enviou ao imperador Dom Pedro II, relatório informando suas intenções de construir uma escola para surdos no Brasil. No documento que Huet entregou ao imperador Dom Pedro II, era mencionado duas alternativas de criação do colégio (uma pública ou uma privada) e que a maioria dos surdos era de classe mais pobre. Mesmo assim, pela sua experiência, acreditava ser mais adequado o colégio privado com a oferta de algumas bolsas, argumentando sobre sua experiência como diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Bourges (INES, 2008).

No entanto, o grande divisor de águas na história da educação de surdos foi o Congresso de Milão, em 1880, preconizando o modelo clínico de ouvintização, onde a defesa era pelo oralismo. Com isso, a Língua de Sinais foi proibida nas escolas. Em 1960 o linguista William Stokoe, apresenta seus estudos em relação American Sign Language (ASL), a língua americana de sinais. Tais pesquisas foram muito importantes para o reconhecimento das línguas de sinais, pois os estudos de aporte linguístico analisaram os conteúdos gramaticais destas línguas, o que corroborou a elevar a língua de sinais ao status de língua.

Menciono o Congresso de Milão como um divisor de águas na educação dos sujeitos surdos por ser este um marco histórico que legitima a língua oral como primordial na constituição destes sujeitos. É, sem dúvida, uma marca da hegemonia

ouvinte sobre os surdos. As línguas de sinais foram consideradas como incompletas e primitivas, e que não colaboravam para o desenvolvimento do pensamento de cada sujeito. Assim, as línguas de sinais foram retiradas das escolas e o oralismo imperava.

Figura 3 - Primeiro edifício do Instituto de surdos-mudos (1877).



Primeiro edifício do Instituto de Surdos-Mudos (1877)
(Ministério da Justiça e Negócios Interiores, Relatório, 1905)

Fonte: (LOBO, 2015, p. s/n).

Figura 4 - Segundo edifício do Instituto de surdos-mudos



Segundo edifício do Instituto de Surdos-Mudos
(Ministério da Justiça e Negócios Interiores, Relatório, 1905)

Fonte: (LOBO, 2015, p. s/n).

As imagens acima mostram o prédio do então Instituto de Surdos Mudos no início de sua fundação. Esta instituição começou a funcionar em 1º de janeiro de 1856 (INES, 2008).

Ao trazer alguns aspectos sobre a invenção da escola, busquei movimentar uma rede de discursos que estão e operam em sociedade quando buscam pensar os sujeitos de um território, surdos e ouvintes. “A escola é uma invenção que transforma todos em um aluno – e, nesse sentido, coloca todos numa situação inicial equivalente. O mundo é tornado público pela escola” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 105). Depois de mencionar o discurso clínico-reabilitador acerca dos sujeitos surdos, a resistência surda no que se refere ao ouvintismo e discutir a presença do que chamamos hoje de cultura surda, foi importante mencionar o Instituto Nacional de Educação de Surdos do Brasil (Ines) para que, seja possível perceber que a educação passa a se preocupar com estes sujeitos e cria suas estratégias de aproximá-los.

Mas, para continuar nesta vertente de pensamento sobre a educação no Brasil, busco o que a meu ver são reflexos constituídos nas leis que embasam a

Política de Educação Brasileira. É neste século que são escritas a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a última e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) com as alterações pela Lei 13.415 de dezesseis de fevereiro de 2017.

3.2.1 A educação das crianças surdas: as Políticas Educacionais e os cenários de possibilidades

Ao trazer alguns documentos oficiais relativos à Educação brasileira, à educação especial e à educação de surdos, pretendo tecer algumas análises no corpus deste texto, estabelecendo relações entre a escola na contemporaneidade, as crianças surdas que frequentam estas escolas e as políticas públicas que regem a escolarização. Nestas relações e aproximações, talvez seja possível reconhecer a significação que a escola possui na vivência dos sujeitos surdos, das famílias e comunidade escolar.

A LDBEN 9394/96 aponta que o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser feito preferencialmente em classes comuns nas escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino. O perfil do profissional, indicado pela LDBEN 9394/96, em diferentes modalidades de docência (multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina), ressalta as incumbências do professor (Art. 13), e reserva um capítulo (Título VI) específico para a formação de professores.

No Capítulo V, da Educação Especial, o Art. 59, inciso III, assegura professores especializados aos educandos com necessidades especiais pelos sistemas de ensino. De acordo com este documento, podemos perceber o direcionamento para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e que todos os alunos (público alvo da Educação Especial, começam a ser identificados nos documentos, a partir da Resolução 02/2001, ou seja, pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação) estejam na escola comum.

Os surdos estão incluídos neste público alvo, quando o texto do documento se refere às pessoas com deficiência. Ao trazer elementos contidos na LDBEN 9394/96 suscito o que temos hoje em relação às Diretrizes Nacionais da Educação,

visto que este documento, do ano de 1996, com as alterações pela Lei 13.415 de dezesseis de fevereiro de 2017, do século XX, é o que temos de mais atual.

Com isso, pensando na escola de nosso tempo (no que nomeamos como contemporâneo), não posso afirmar que existe um ponto exato de partida, ou seja, onde tudo começou. Também não é minha intenção fazê-lo. Mas, sim, posso dizer que a escola não é algo natural que sempre esteve presente nas vidas humanas. É uma construção social e que ao longo dos séculos, teve diferentes objetivos. Contudo, não posso deslocar o pensamento de que esta escola permeada por diferentes pensadores e teóricos, sempre buscou o controle de maiorias. É como um modelo de pensamento criado e compartilhado com os infantes. Nada mais produtivo do que ensinar desde cedo o que cabe na moral e na vida em sociedade.

Ao fazer estas inferências entre a LDBEN 9394/96 e a educação de surdos, pensando no lugar que a surdez ocupa neste documento, evidencio que diferente de uma concepção cultural, a escola deverá receber o aluno surdo como aquele com deficiência e que tem direito à acessibilidade. Além da LDBEN 9394/96, procuro fazer uma leitura, também, do Estatuto da Pessoa com Deficiência, com o intuito de localizar como é tratada a surdez neste documento. Para perceber as formas como a surdez é representada, o que nos diz muito de como esse infantil surdo passa a ser significado nas relações escolares.

No Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146 de 6 de julho de 2015, em seu Artigo 1º do Capítulo I, quando se delibera quem são as pessoas com deficiência, a surdez é qualificada como impedimento sensorial. Em seu Artigo 3º, Parágrafo V, aparecem as considerações em relação à comunicação:

[...]forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações.(BRASIL, 2015).

Ainda, gostaria de ressaltar, mesmo que não adentrando profundamente no tema, mas nos Capítulos II e III é possível perceber a força com que aparecem as palavras “habilitação” e “reabilitação”, em uma ótica da deficiência sempre preponderando a legitimidade da cura, da comparação perante uma norma, e a

promulgação de uma normalidade que necessita ser seguida, para distanciar ao máximo a anormalidade. Seguindo, no Capítulo IV, é estabelecido o que se espera da educação e em seu Parágrafo IV do Artigo 28: “IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015).

Nesta leitura, acerca da política pública intitulada Estatuto da Pessoa com Deficiência, ressalto que é possível encontrar alguns argumentos que poderiam caracterizar o que tem sido sinalizado na educação de surdos em escolas de surdos, ou seja, a ideia de que nesta política pública, a surdez ocupa o lugar de deficiência e a Libras como uma metodologia de acessibilidade. Ao acompanhar os Estudos Surdos, diferente do que diz o Estatuto, a Libras é entendida como a língua natural das pessoas surdas e deve preponderar no ambiente escolar, sendo a língua de comunicação e aprendizagem. Considerá-la como metodologia é reduzir a potencialidade dos efeitos da comunicação humana através da língua.

No Artigo 30, Capítulo VII: “tradução completa do edital e de suas retificações em Libras” (BRASIL, 2015), podemos reconhecer a presença do discurso sobre o bilinguismo, já a caminho do que talvez, pudesse ser neste momento, aquilo que os surdos têm reivindicado, que é a educação com a Libras como primeira língua. Nesse sentido, trago outro documento importante para o campo das políticas educacionais para surdos, o Decreto 5.626/2005, pois é neste texto legal que aparece a obrigatoriedade do ensino de Libras na formação de professores.

O Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, inicia fazendo o esclarecimento sobre quem são consideradas as pessoas surdas. Para tanto, o documento ainda se utiliza das referências de perdas auditivas por decibéis. É por força deste documento que a disciplina de Libras passa a, obrigatoriamente, integrar os currículos dos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e dos cursos de fonoaudiologia e fica como optativa para as demais formações em ensino superior. Também, através do Decreto 5626/2005, se dá a formalização da formação de professores de Libras e tradutores e intérpretes e especifica tais formações. Destaco o que o documento diz sobre a educação infantil, no Capítulo IV, Artigo 14, Inciso 1º, Parágrafo II: “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino de Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos” (BRASIL, 2005).

Ao imprimir esta breve leitura, este recorte acerca dos documentos relativos à educação especial, inclusiva e de surdos, é possível inferir que a inclusão toma proporções de modo que, torna-se hoje, um imperativo de Estado, já que não há opção de escolha, e sim, obrigatoriedade. Há recorrência de um discurso que promove a preocupação com a sociedade em massa, com as relações de poder que se estabelecem voltadas para a população e não mais para o indivíduo. Que olha para a sociedade de um lugar que se preocupa com a saúde humana, investe em cuidados com os corpos, eleva o poder de gestão a partir do fecundo campo do cuidado com a vida, que abrange a sociedade e faz emergir uma potência de governo que age de forma capilar e horizontal.

Durante a leitura e problematização dos documentos oficiais citados acima, é possível perceber que a surdez ainda ocupa um lugar de deficiência. Também, é possível constatar que o direito à língua, ou seja, a Libras para o surdo é garantida por lei, o que me faz pensar que o foco da discussão já não é este (a garantia da língua nos espaços escolares, públicos, culturais, etc), mas como cultura surda que se estabelece através da língua. Por muito tempo, a comunidade surda lutou pelo seu direito de ter a Libras como primeira língua, porém agora é necessário pensar na criança da educação infantil que vai para a escola e, por vezes, ainda não tem uma língua constituída.

A interpretação que tem sido constituída e pode ser feita a partir da leitura dos documentos oficiais de educação inclusiva, trazem a surdez como deficiência e a língua de sinais como ferramenta metodológica nos espaços escolares. Considero e proponho a pensar que a Libras tratada como ferramenta de ensino na escola diverge da Libras utilizada como primeira língua do sujeito surdo, um sujeito cultural. Neste sentido, além de garantir o direito à língua, as comunidades surdas reivindicam a Libras como primeira língua, como língua de aprendizagem e comunicação, durante todo o tempo em que estes sujeitos estiverem no espaço escolar.

O movimento de resistência surda acompanha os tempos e desvincula qualquer prática histórica de uma estagnada linearidade temporal. Ao resistir, os surdos se reconhecem como sujeitos de uma diferença, abrem brechas para um respiro fora da normalidade. O que é inquietante, também, nesta relação de resistência é que, se os surdos fazem um caminho diferente do explícito nas políticas públicas já citadas, eles também são capturados por outra malha de

normalidade, talvez a da cultura ou da comunidade surda, em um movimento de normalização do corpo surdo que se reconhece como tal e quer estar inserido na comunidade.

De qualquer forma, são dois lados de uma mesma moeda: as políticas públicas que reconhecem o direito à língua de sinais para o sujeito surdo e de outro, as mesmas políticas públicas que dizem da obrigatoriedade da escola inclusiva para todos os alunos com deficiência. Ao localizar o aluno surdo neste contexto das políticas públicas ele aparece como aquele que possui deficiência sensorial e para todos aqueles que têm deficiência são indicadas metodologias de trabalho que compensem a falta: para os cegos o uso do Braille, para os surdos o uso da Libras.

Aí entramos em novos questionamentos: se a Libras é considerada a língua natural do surdo e deve ser respeitada como primeira língua para comunicação e aprendizagem (como aparece no Decreto 5626/05), como ela pode ser alocada como “metodologia de ensino” ou “ferramenta de ensino” de acordo com o que nos diz o Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2008? Assim como, também na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) o sujeito surdo passa a ser entendido como um sujeito com deficiência sensorial, passível de acessibilidade, ou seja, é aquele que “(...) têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”. (BRASIL, 2008).

Nesta esteira, o movimento surdo reivindica a escola para surdos e é através da luta constante que, em tempos de inclusão, as escolas de surdos mantêm-se em funcionamento.

4 CENAS DA INFÂNCIA SURDA: APRENDIZAGEM NA FAMÍLIA, APRENDIZAGEM NA ESCOLA

O biografema que dará início às discussões desse capítulo refere-se a uma história de vida, contada em uma reunião do grupo de orientação⁶ em que discutíamos sobre educação e aprendizagem nas escolas de surdos. Este biografema nos dá pistas das expectativas produzidas pela família e pela escola sobre a aprendizagem das crianças surdas e como os sujeitos infantis surdos vão se constituindo nestes espaços (família e escola) ao passo que convivem e aprendem uma língua.

Também, neste capítulo, apresento dois biografemas referentes a duas imagens. Trata-se de uma leitura de práticas não discursivas. Estas imagens estão presentes neste momento da dissertação, pois muito me dizem, muito me tocam, pois a partir delas foi possível realizar uma escrita biografemática, permitindo fazer conexões com aspectos que envolvem a aprendizagem da língua.

Ao dar centralidade a uma língua em comum, como no caso das línguas de sinais para as pessoas surdas, as aprendizagens são colocadas em jogo, porém, quando discutimos a língua em sua relação política com os seus usuários e dentro das instituições, penso que é possível perceber que já não se trata de assegurar somente o direito ao uso das línguas de sinais para os sujeitos surdos que estão na escola, pois a discussão é mais além do que assegurar o direito à língua, é uma questão de problematizar o contato dos estudantes surdos com a cultura surda.

A produção escrita, referente ao quarto biografema deste capítulo, apresentará a minha leitura sobre os relatos de vida a partir da perspectiva de professores ouvintes em escola de surdos. Os discursos sobre a infância surda na escola que foram conhecidos por mim durante os encontros e as vivências da pesquisa, produziram potências para a construção dos biografemas. São palavras minhas, mas sobre o discurso do outro. É o meu olhar para o olhar do outro, em encontros, em travessias de instantes, em aproximações, em toques de palavras trocadas, sentidas, vividas, grafadas.

⁶ Em nossos encontros como grupo de orientação, com a presença de minha orientadora de mestrado, professora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin e colegas que cursam o mestrado e doutorado com a mesma orientadora.

4.1 INFANCIA DE DIREITO: TERRITÓRIOS ESCOLARES COMO O MUNDO DOS OUTROS PEDINDO A PALAVRA

“Relatava no grupo sobre sua experiência em conviver com familiar surdo. Esta convivência aparece como um impulso para estudar e falar sobre a educação de surdos. Dentre seus relatos, percebo o seu olhar para a infância deste sujeito surdo, que comunicava-se com a família através de gestos, mímicas e apontamentos. Na escola comum foi difícil o desenvolvimento de sua aprendizagem em relação à língua portuguesa escrita, ou seja, sua alfabetização em língua portuguesa. Relatava que este sujeito surdo iniciou seus processos de aprendizagem em língua portuguesa escrita a partir do momento em que ingressa na escola de surdos. É nesta escola que ele começa a aprender Libras e é na constituição da língua que ele começa a se alfabetizar em língua portuguesa escrita, além das aprendizagens das cotidianidades que mesmo simples, por vezes não chegavam até ele, as situações de vida diária, mas que eram interrompidas pela falta de comunicação. Neste sentido, foi importante a referência de outros professores surdos. Percebo o seu envolvimento com esta parte de sua vida: trazer para um grupo relatos de sua experiência de uma vida inteira com aquele que passa uma infância sem uma língua instituída e que passa a se desenvolver linguisticamente a partir de seu ingresso na escola de surdos”. (Familiar de surdo, UFSM, Diário, março de 2018).

O sentimento da família em relação à escola é tão forte e cheio de significação que já não se pode pensar a infância sem escola. Neste relato acima, percebo a preocupação em torno da vivência escolar e aprendizagem das crianças. Por isso, busco pensar as escolas para falar nas histórias de vida...São nelas que grande parte das vivências se desenvolvem. São nelas, nas escolas, que são depositados os sonhos, as perspectivas, os desejos, a vida.

Ao relacionar os encontros que fiz nesta trajetória de pesquisa, pude conhecer e vivenciar marcas históricas nas falas daqueles que me deram a oportunidade de fazer parte de suas lembranças, nas palavras de Larrosa e Skliar:

[...] Se continua nos interessando ficcionar o passado, é para nos dotarmos de uma contra-memória, de uma memória que não confirma o presente, mas que o inquieta; que não nos enraíza no presente, mas que nos separa dele. O que nos interessa é uma memória que atue contra o presente,

contra a seguridade do presente. E se continuamos ficcionando o futuro não é para projetar nele nossas expectativas, aquilo que ainda poderia depender de nosso saber, de nosso poder e de nossa vontade, mas é para abri-lo como imprevisível e desconhecido (LARROSA e SKLIAR, 2001, p. 7).

Ao acompanhar este pequeno trecho da história de uma infância surda que busca na escola os meios de desenvolver a aprendizagem, seja da leitura e escrita, seja para compreensão das atividades cotidianas, percebo que existe um atravessamento que implica em tais aprendizagens de forma direta: a aquisição da língua.

Este sujeito surdo, narrado no biografema anterior, nasceu em uma família ouvinte, desenvolveu uma linguagem própria no seio familiar, mas sua constituição linguística, por assim dizer, inicia a partir de seu ingresso na escola de surdos e a aprendizagem da Libras. É através desta aprendizagem, da Libras, que o estudante desenvolve seus processos de alfabetização em língua portuguesa escrita.

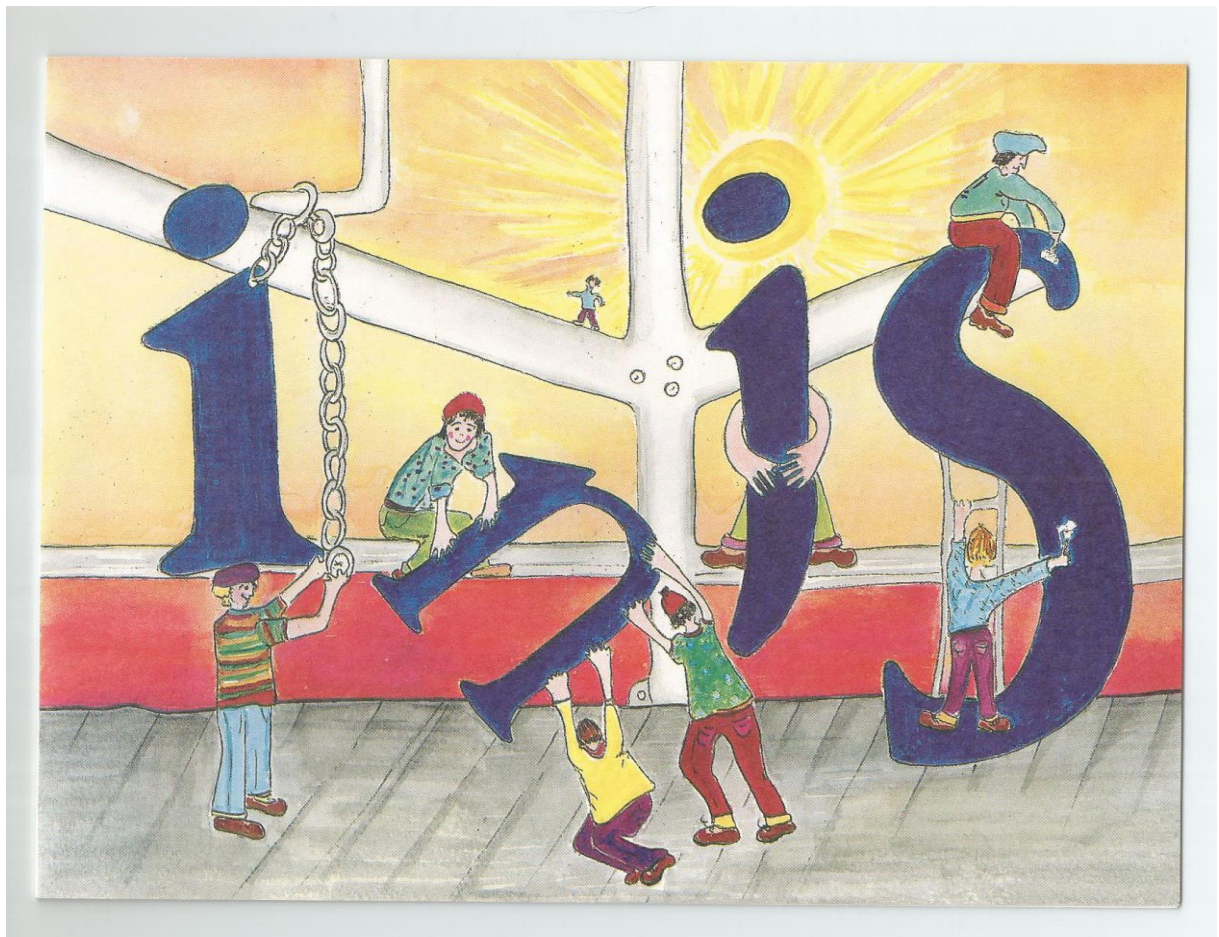
Assim como ocorrem em outras famílias de ouvintes com um filho surdo, este sujeito não teve acesso direto com as narrativas e histórias contadas no âmbito familiar. A Libras para ele significou conhecimento de mundo, para após possibilitar a aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa, tornando possível a atribuição de sentido aos conteúdos lidos.

É interessante pensar na atribuição que se faz à aprendizagem, ao conhecimento e à escola, atrelando-os como uma engrenagem. Se a aquisição da língua pelo sujeito surdo ocorre, para a maior parte deles, na escola, é também este lugar elencado como um *lócus* de saber, responsável pelo conhecimento. Falar em conhecimento é, de uma certa forma, associar aquele que o detém como um vitorioso, alguém que está acima dos outros. Nesta engrenagem, o vitorioso é aquele que tem o conhecimento que está na escola, e o sujeito vai para a escola para ser um vitorioso. Nesta concepção de conhecimento:

Por que o conhecimento, o elemento do pesquisador e do filósofo, está associado ao prazer? Primeiro, e sobretudo, porque com ele nos tornamos conscientes da nossa força, isto é, pela mesma razão por que os exercícios de ginástica são prazerosos mesmo sem espectadores. Em segundo lugar, porque adquirindo conhecimento ultrapassamos antigas concepções e seus representantes, tornamo-nos vitoriosos, ou pelo menos acreditamos sê-lo. Em terceiro lugar, porque um novo conhecimento, por menor que seja, faz com que nos sintamos acima de todos e os únicos a saber corretamente a questão. (NIETZSCHE, 2005, p. 159).

Na busca pelo conhecimento, a invenção da escola moderna atribui significação de mundo para os estudantes e os sujeitos surdos fazem parte deste movimento na escola de surdos ou na escola regular. O início da vida escolar, na infância diz deste desejo de estar e se fazer presente neste mundo, pois “como uma instituição, a escola serve a um ideal predeterminado” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 106). Pensando em uma projeção do futuro, a escola elenca conteúdos relacionando-os a conhecimentos a serem aprendidos pelos estudantes, iniciando pela leitura e escrita de uma língua.

Figura 5 - Cartão postal do Institut National de Jeunes Sourds de Paris



Fonte: INJS Lycée Professionnel Décembre 1999

“As crianças têm expressões de satisfação ou alegria em seus rostos. Trabalham em grupo, todos juntos, constroem, penduram, encaixam,... ao fundo um tom amarelo e raios de sol. É como se dissesse que todos juntos trabalham por um futuro melhor, que é esta instituição que faz a diferença para a educação na vida dos sujeitos surdos. É como uma produção de verdade: o lugar certo para a educação

de surdos. As letras informam que a língua escrita é a língua francesa, a língua oral daquele país, mesmo sendo esta uma instituição que se utiliza da língua de sinais para a comunicação e aprendizagem dos surdos”.

O Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (INJS) é a mais antiga escola pública para surdos do mundo, e foi fundada em 1791 a partir do trabalho de Abade Charles-Michel de l'Épée. A fundação do INJS teve grande influência na educação de surdos de todo o mundo. A imagem apresentada no cartão postal do INJS provocou-me o desejo de produzir, também como um biografema, o que o discurso da instituição produz, ao passo que faço sua leitura. Aqui quero trazer o início da fala de Foucault, em sua aula inaugural de 2 de dezembro de 1970, no Collège de France, quando se refere ao discurso que profere desejando que este fosse a continuação de uma fala já tivesse acontecido. Um desejo de não ser logo aquele que olha para o discurso “sem ter de considerar do exterior o que ele poderia ter de singular, de terrível, talvez de maléfico” (FOUCAULT, 2014, p. 6). Ou seja, é como se houvesse um certo “incômodo” em ter de ser o primeiro a problematizar um discurso. Ser aquele que movimenta uma concepção aceita socialmente para questionar outras possibilidades, o que não quer dizer possibilidades contrárias, mas apenas possibilidades outras.

Nesta perspectiva teórica, é neste enredamento que se produz outros olhares para a educação de surdos. Ao partir de uma imagem produzida para ilustrar parte de um trabalho institucional, como no postal referente ao INJS, as crianças aparecem como um referencial de “trabalho em grupo para uma vida melhor” e a aprendizagem na escola como uma geradora de benefícios para os sujeitos surdos.

Talvez, ao se produzir saber na escola e levar estes sujeitos surdos infantis para este lugar, desde cedo, configure uma conexão com práticas de regulação, de condução de condutas dos sujeitos à medida em que a vontade de saber opera sobre eles. Ao desejar “o saber” e participando dos jogos de condução da maquinaria escolar, percebemos que os sujeitos surdos estão enredados numa rede de relações de poder, cujos efeitos tem implicações na produção desses sujeitos.

Tais relações entre a escola, os sujeitos surdos infantis e suas transformações históricas vão constituindo as tramas do saber-poder e são nessas relações que são produzidos os conhecimentos, úteis ou não socialmente. O conhecimento produzido na escola é constituído a partir das relações históricas dos

sujeitos, em processos que são construídos através de seus movimentos, ou seja, não é o fruto de **um saber** constituído a partir de **um sujeito do conhecimento**.

Os comportamentos desejáveis são descritos e avaliados, mostrando como cada sujeito infantil deve se desenvolver. As descrições neste campo, aqui falo da educação, mas entendo que o mesmo ocorre em outras áreas de saber, são fornecidas por “sujeitos do conhecimento” ⁷ que descrevem as ações e comportamentos normais de cada criança surda no ambiente escolar e na família, apontando seus fracassos ou potencialidades. Como área do saber, as ciências humanas ocupam-se dos sujeitos como objeto de estudos, e neste caso mais específico, nesta dissertação, ocupam-se do corpo infantil surdo na escola.

Figura 6 - Formação escolar de pessoas surdas através das considerações de uma especialista

LES PROPOSITIONS DU RAPPORT GILLOT POUR L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE	
Mettre le jeune sourd au cœur du dispositif de scolarisation, en tenant compte de ses réelles capacités et en répondant à la diversité de ses besoins spécifiques, telle doit être la règle directrice.	
L'éradication de l'illettrisme et l'augmentation du niveau de formation générale des personnes sourdes doivent être considérées comme des priorités nationales.	
1	Renforcer la coopération entre le ministère de l'Éducation Nationale et celui de l'Emploi et de la Solidarité. Mettre en place une commission interministérielle.
2	Rapprocher les certifications CAPSAIS-A et CAPEJS.
3	Étendre les formations et les certifications aux enseignants du secondaire.
4	Intégration ne doit pas répondre exclusivement à des impératifs financiers. Information des familles.
5	Pas d'intégration sans accompagnement.
6	Intégration et enseignants spécialisés sont indissociables.
7	Centres spécialisés doivent jouer un rôle de centre de ressources.
8	Coordination du soutien à l'Université pour les conférences des Présidents d'Université. Les Universités doivent rester les seuls opérateurs de l'intégration.
9	Pour les I.N.J.S., doctrine globale et pluraliste de prise en charge, schéma régional, formation initiale et continue des enseignants, redéfinir le rôle de la cellule d'Inspection, mise en place d'une mission auprès du Ministre.
10	Augmentation du nombre de postes d'Inspecteurs.
11	Pour l'enseignement professionnel, partenariat avec l'Éducation Nationale, formation en alternance, formation continue des adultes sourds.
12	Favoriser la nomination de professeurs sourds dans les I.N.J.S.
13	Professeur titulaire du CAPEJS pour le pré-scolaire, le primaire et le collège.
14	Détachement de professeurs de l'Éducation Nationale, formation préalable.
15	Reconnaissance académique de la langue des signes (cellules de coordination régionale, référentiels d'enseignement, recherche pédagogique, comité scientifique).
16	Mission d'évaluation des projets d'éducation bilingue.

Fonte: (Le Journal de Saint-Jacques, 1999, p. 7).

⁷ Aqui tomo a expressão “sujeito do conhecimento” fazendo referência aos especialistas em determinadas áreas de saber, ou seja, aos experts. Com esta discussão, pretendo mostrar que certa autoridade está atribuída ao expert para falar sobre aquilo que sabe. Por outro lado, ao atribuir autoridade ao sujeito do conhecimento, alguns outros sujeitos querem participar deste mundo: ir para a escola para aprender e também serem sujeitos de “algum conhecimento”.

Uma revista publicada na França, no ano de 1999, do século XX. Sua temática é voltada para a educação de surdos. É provável que professores daquele país tivessem conhecimento sobre a revista e fizessem uso de sua leitura. Este material chega até mim pelas mãos de um professor que há muitos anos trabalha com os cursos de educação especial na UFSM. Foi em uma de suas viagens a Paris que este professor reúne algumas revistas sobre a educação de surdos e traz como aporte teórico em seu retorno ao Brasil. Quando entro em contato com estas revistas, observo as publicações e fotos referentes aos trabalhos realizados com alunos surdos do Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (INJS).

Ao observar a imagem que apresento logo acima, me deparo com afirmações sobre o funcionamento escolar e aprendizagem dos estudantes surdos naquela instituição, pontualmente demarcados e separados por tópicos. Foi preciso falar da imagem, pois era enfaticamente marcado que a descrição dos tópicos necessários à aprendizagem de estudantes surdos era feita a partir do olhar de uma especialista no assunto.

Lembrei-me das discussões nos encontros do grupo de orientação durante o mestrado: a linguagem da representação, quando se fala sobre alguma coisa não se diz da coisa em si, mas de como esta é produzida. Aquele que fala recebe dos outros “autorização” para expor a sua verdade, pois ele ocupa o lugar de quem pode falar, o que conhece, o que pesquisa, o que é expert em determinado assunto... o outro confere ao especialista um lugar de autoridade. É olhar e perceber: não é qualquer um falando sobre qualquer coisa, é um sujeito do conhecimento que fala.

O quadro acima, com as competências a serem desenvolvidas pelos sujeitos surdos vem logo na sequência de uma entrevista com a especialista em educação de surdos Madame Dominique Gillot, em uma revista francesa do ano de 1999. De maneira geral, sem aprofundar a tradução da língua, gostaria de problematizar, fazer algumas inferências para pensar e ampliar a discussão. Há uma produção discursiva que infere sobre as etapas de escolarização desde a educação infantil.

O discurso sobre a socialização e bilinguismo e um a priori do que o surdo deverá aprender. Ainda, é importante perceber que aquele que narra é alguém que ocupa um lugar de autoridade para falar, ou seja, a revista ressalta que a entrevista é feita com uma especialista no assunto, portanto, alguém que pode falar deste lugar.

Penso que, para esta discussão, é importante problematizar que a vontade de verdade está presente na informação, nesta matéria impressa na revista. Ao predizer isto, faço uma leitura em Nietzsche, no livro 'Assim falava Zaratustra', para aproximar a reflexão sobre esta vontade de verdade que percebo estar presente nos discursos:

Chama mentira e nada uma a verdade que só penetra nos ouvidos delicados. Na verdade, só acredita nos deuses que fazem muito ruído no mundo.
Cheia de truões ensurdecedores está a praça pública e o povo se vangloria de seus grandes homens. São para eles os 'homens da hora'.
Mas o momento os oprime, e eles oprimem a ti, e te exigem um sim ou um não. Desgraçado! Queres colocar-te entre um pró e um contra?
Não invejes esses espíritos opressivos e absolutos, ó amante da verdade! Jamais a verdade se entregou nos braços dos intransigentes.
Volve ao teu asilo, longe dessa gente tumultuosa; é só na praça pública que vos assediam para arrancar-vos 'um sim ou um não'? (NIETZSCHE, 2014, p. 68).

A partir deste excerto é importante perceber que mesmo vivenciando o século XXI, algumas relações são possíveis de se estabelecer com o cenário atual no que diz respeito à produção de pesquisa e a vontade de verdade que emerge de cada escrita, a partir de cada pesquisador. A opressão sobre o 'colocar em pauta' prós e contras são ainda necessidades deste mundo. Mais uma vez, referendo as discussões realizadas nos encontros com o grupo de orientação durante o mestrado, na UFSM, pois estes são pontos que marco aqui, nesta dissertação, porque fizeram parte de nossas leituras enquanto grupo de estudos.

O movimento ao qual Nietzsche se refere quando diz da praça pública, neste momento me remete ao que é da ordem da sociedade e como alguns são evidenciados e até reverenciados, ou seja, os experts que trazem uma produção de conhecimento que faz "ruído" no mundo e que se colocam a partir de um lado. Aqui, ao levar a discussão olhando a educação de surdos desde a infância, me faz pensar o quanto essa educação encontra-se num movimento binário, nos jogos de oposição: a escola regular ou a escola de surdos; inclusão ou exclusão; estar contra ou a favor, sempre como dois lados onde um deve ser escolhido para ser seguido.

Ao analisar uma imagem que mostra o olhar do sujeito do conhecimento, posso inferir que tal referencial serve como metas a serem atingidas por sujeitos que já foram previamente descritos. Neste caso, o estudo do profissional que age como "conhecedor" dos comportamentos e aprendizagens dos sujeitos infantis surdos funciona como um referencial de uma educação de maior qualidade. Ao seguir seus

passos, os outros profissionais da área obteriam sucesso em relação aos comportamentos e aprendizagem de seus alunos.

Esta discussão em relação aos saberes dos experts e como tem sido tomada suas grades de conhecimento para uma educação escolar moderna, suscitam algumas das problematizações que venho fazendo ao longo da escrita, desta dissertação, ou seja, sobre as condições de possibilidades que as práticas discursivas vêm operando na condução de condutas e que começam cada vez mais cedo, a partir da escolarização do sujeito surdo infantil.

4.2 A PRODUÇÃO DE UMA INFÂNCIA SURDA PELA ESCOLA DE SURDOS: A INFÂNCIA DE UMA LÍNGUA

“O ambiente era escolar. Percebo que existem olhares curiosos sobre a minha presença naquele lugar, sobre quem eu era, sobre o meu nome e sobre o meu sinal em Libras. Cada detalhe da conversa me leva a perceber olhares voltados para a educação de surdos e caminhos possíveis para que, desde cedo, estes sujeitos tenham acesso a escolarização. Existem detalhes visuais, salas de aula temáticas, porém o que fica fortemente evidente é a preocupação com a língua. As docentes me contam que, é a partir da língua que o sujeito desenvolve a aprendizagem e no caso dos surdos é importante o uso da Libras como primeira língua. Elas deixam muito claro que se os alunos utilizarem a oralidade, a Língua Portuguesa concomitante com a Libras não há problema algum, pois o importante é que aprendam e esta aprendizagem precisa acontecer desde cedo, na infância. A escola estava muito viva neste pensamento, clara em seus objetivos: é na infância que iniciam as aprendizagens, quanto mais cedo a criança entra na escola, maior será o seu desenvolvimento na língua e, portanto, na aprendizagem”. (Diário, abril de 2018, escola de surdos).

Para falar da escola como uma produção da modernidade e a infância como uma invenção, foi preciso pensá-las a partir da matriz disciplinar, normalizadora e reguladora do próprio discurso da modernidade. Observo que as representações acerca da escola são de ordem da necessidade de afirmação sobre uma rede que está posicionada como natural e inquestionável: a escola, atrelada à aprendizagem e como o “lugar certo” para que o sujeito construa, no futuro, “uma vida melhor”.

Escolhemos ser sujeitos da educação, da aprendizagem e elencamos, naturalmente a escola como a escolha certa a fazer. As relações de poder, que em certos contextos parecem horizontais, podem levar os sujeitos a possuírem condições de possibilidades de liberdade, onde cada um pode escolher, desde que faça “a escolha certa”. E, é neste sentido que vivemos uma racionalidade política de condução das condutas, uma maneira eficaz para o Estado em que cada um (sujeito) é responsável pelos atos coletivos e individuais em seu funcionamento cotidiano.

Ao falar sobre a autogestão, sobre uma reflexão acerca dos mecanismos de controle dos sujeitos sobre si mesmos e sobre os outros, na esteira do pensamento de Foucault, esta racionalidade política que governa deixando mais livre o fluxo de mercado se configura como a presença de uma racionalidade neoliberal. O discurso acerca da escola e da educação tem um papel eficaz de subjetivação de sujeitos, pois para participar do jogo neoliberal, precisamos querer estar e ocupar este lugar.

É, principalmente a partir do Iluminismo que a razão toma centralidade e o conhecimento é uma forma de dar maiores condições de formas de governar a si e aos outros, pois “(...) a educação moderna é a “filha obediente” do Iluminismo. É o veículo pelo qual os ideais iluministas da razão crítica, liberdade individual humanista e progresso benevolente são substanciados e concretizados” (USHER; EDWARDS, 1994 apud BIESTA, 2013, p. 57).

Vivemos neste mundo, de uma racionalidade neoliberal e para que todos estejam enredados, são descritas políticas públicas que possam dar conta de todos os grupos de sujeitos. Digo grupo de sujeitos, pois também, uma característica de nossa sociedade é a necessidade de nomeação e classificação dos sujeitos e assim, a criação de agrupamentos. A partir dos discursos pela educação, produzimos a escola de surdos, pois este grupo também tem o desejo de estar dentro deste jogo social. A escola de surdos, assim como as outras escolas que não são de surdos, vivem e respiram o ar da modernidade, que se ocupa do sujeito como essências de desenvolvimento cognitivo e dignas de serem submetidas às práticas educacionais.

A fundamentação da escola em ideais humanísticos da modernidade faz uma análise pré-crítica do sujeito, para suscitar planos de atendimento e intervenção, no intuito de aproximar a todos ao máximo possível da norma social. Tais processos de tentativas de normalização dos sujeitos ocorrem, não só na escola de ouvintes que

procura o ensino pautado na “inclusão do surdo”, como na própria escola de surdos, que admite apenas uma língua como comunicação, mesmo que esta seja a Libras.

As articulações da escola para a criação de uma educação infantil, levam-me a problematizar as estratégias de controle sobre o corpo infantil surdo, colocados em operação pelas técnicas disciplinares da escola. Algumas concepções da escola em relação à aprendizagem das crianças surdas e sua confluência com a comunidade escolar mostram que a escola assume compromissos com a educação para a vida dos sujeitos surdos e que ao assumi-los, necessita avaliar e quantificar os sujeitos por meio dos processos de normalização, de forma que estes seriam os maiores êxitos alcançados por cada estudante: comportamentos parecidos, normais.

Para abordar a questão linguística a que a escola de surdos está fortemente atrelada, faço presente uma consideração de Bujes (2000, p. 38) feita em relação a Silva (1994):

A chamada ‘virada linguística’, ao reivindicar que o mundo social é constituído na linguagem e pela linguagem, fato que nos precede e, portanto, nos institui, coloca em questão alguns dos mais caros conceitos que nos foram legados pelo Iluminismo, como os de autonomia, soberania e consciência.

Ao voltar o estudo da filosofia para a linguagem é pensar, também, a vontade de verdade como produto da linguagem. As práticas discursivas são constituídas de linguagem e vão construindo pensamentos socialmente aceitos, formas de vida que se combinam e conformam jeitos de conviver nos grupos sociais. Neste ponto, proponho pensar a consciência como sendo algo construído socialmente, culturalmente. Diferente dos argumentos que colocam a consciência como algo individual, penso que, a partir da linguagem a consciência também se constrói em pontos específicos que, quando se começa a colocar o homem como centro do mundo e objeto de estudo para as ciências humanas, vão concretizando pensamentos comuns, comportamentos homogeneizados e socialmente aceitos.

Se principalmente a partir do século XX a linguagem toma força de representação, é também ao longo deste tempo, principalmente ao final do século XX e início do século XXI que as discussões sobre as línguas de sinais para surdos começam a permear a educação de surdos. A discussão que eleva a língua brasileira de sinais a status de língua oficial no Brasil começa, principalmente nos anos 1980 e em 2002 assume este papel de língua oficial com o Decreto 5626/2002. A promulgação do Decreto assume um território importante nas discussões sobre a

educação de surdos nas escolas e um adensamento na defesa de muitas comunidades surdas pela escola específica de surdos.

Ao trazer tais discussões sobre a linguagem e a língua, pretendo amalgamar a centralidade dessas noções, que aparecem nas narrativas biografemadas nessa dissertação, para pensar a escolarização da infância surda. Ao olhar para cada biografema é perceptível quanto os sujeitos dão centralidade na língua de sinais para a aprendizagem, não só escolar, mas também, para questões de vida diária do sujeito surdo. Neste sentido, as línguas de sinais são consideradas (por alguns surdos, familiares de surdos e professores de surdos) como uma língua privilegiada para a instrução destes sujeitos.

Para além da língua, a aprendizagem das línguas de sinais, e em nosso caso, no Brasil a Libras, o movimento das comunidades surdas em relação à sua primeira língua são de âmbito político e social. Com as considerações de hoje acerca das relações se estabelecem entre língua e aprendizagem (compreensão de mundo, pensamento e organização social) a Libras além de ser a primeira língua do sujeito surdo precisa ser apresentada com competência à criança surda, para que experiencie a produção de significados.

Como muitos pais de filhos surdos não têm o conhecimento da Libras, muitos surdos aprendem esta língua quando ingressam na escola de surdos. Ao pensar nas histórias de vida biografemadas nesta dissertação, percebo o quanto este infantil surdo vai se constituindo, linguisticamente, no momento em que entra na escola.

Para a escola de surdos, a surdez é vista como presença e não como falta de audição, significando a existência da Libras como primeira língua, a aprendizagem de cunho visual, os artefatos culturais, etc, de um grupo que se constitui linguisticamente como uma comunidade. Trata-se de uma aproximação daqueles que têm uma língua e cultura em comum e experienciam o sentimento de pertencimento.

Ao analisar os biografemas que trouxe até aqui, evidencio uma busca pela escola que fica aparente em todos eles. Ou seja, os sujeitos surdos, a família e os professores, entregam à escola um papel de primazia ao elegê-la como o lugar certo para um pleno desenvolvimento do sujeito. As políticas públicas também denotam o local escola como o ambiente onde todos devem participar, sem distinções. Essa força que a escola detém como um processo naturalizado e inerente à vida humana ganha espaço na modernidade e perdura até hoje.

Biografemas histórias de vida e imagens acerca da infância surda escolarizada foi um exercício de minúcias e atenção, mas principalmente de olhar atento e sensibilidade. Posso afirmar que, em muitos casos, a Libras é considerada como língua de aprendizagem e de vivência neste mundo, para os sujeitos surdos. A escola é o local que, na maioria das vezes, se encarrega de apresentar e ensinar a língua de sinais para o sujeito surdo infantil e é nesta escola que as famílias depositam os sonhos e credibilidade esperando pelo desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos surdos infantis.

Para muitas crianças surdas, a vida em família é gerada por gestos, apontamentos e comunicação demasiado limitada. Conhecimentos básicos da vida cotidiana como nomes de lugares e histórias infantis, muitas vezes, acabam não chegando nestas crianças por não terem uma língua instituída. É na escola de surdos que estes estudantes terão contato com a língua de sinais. É nesta instituição escola que o sujeito surdo infantil vai se constituindo sujeito, vai constituindo sua identidade, vai se constituindo sujeito surdo de uma língua.

PARA FINALIZAR... BIOGRAFEMAS CONCLUSIVOS

Uma coisa que se explica cessa de nos interessar. Que propunha aquele Deus que sugeriu esta frase “conhece a ti mesmo”? Porventura queria dizer: “cessa de olhar a ti mesmo, sê objetivo”? E Sócrates? E o “homem científico”? (NIETZSCHE, 2014, p. 76).

Apresento a citação acima, um aforismo de Nietzsche em “Além do bem e do mal” para trazer um pensamento acerca da pesquisa e os objetivos que elencam para dar rumo a uma proposta a ser estudada: não há uma explicação, uma certa resposta para dissolver um problema de pesquisa. Ao longo desta dissertação, quis evidenciar a todo momento a proposta desta pesquisa, buscando autores para justificar cada encaminhamento, tanto de âmbito metodológico, como também teórico, buscando colocar em operação os conceitos os quais foram aparecendo de acordo com a necessidade empírica.

Buscar conhecer outros caminhos para construir novas propostas para o conhecimento sempre fará parte do exercício do pesquisador, não havendo possibilidade de esgotamento de um estudo, pois sempre existirão novas vertentes de possíveis verdades. Para embasar o estudo acerca da infância surda escolarizada, busquei tramar os fios que enredam tais objetos de estudo: a invenção da infância, a infância surda e a infância surda na escola. Para tanto, metodologicamente, trouxe uma forma de escrever as histórias de vida que chegaram até mim por meio de biografemas.

Os biografemas foram constituindo as páginas ainda desconhecidas, imprevisíveis. São materiais do passado, incógnitas confusas, pensamentos descritos sem fórmula e nem pretensão de verdade. São materiais de esforços criativos, produzindo a vida em discursos, fragmentos que inacabados narram as histórias de vida.

Trazer tal metodologia de trabalho foi uma busca de ser fiel às vivências que tive durante o Curso de Mestrado, ao pesquisar a infância surda escolarizada. Foi no contato com o outro que reconheci o desejo de trazer ao mundo as histórias vividas daqueles que, ao contar-me sobre elas, tinham, também, o desejo de dividi-las com o mundo.

Para tanto, logo na apresentação, trouxe um “biografema de Natalia”, pois além de dar o tom da escrita desta dissertação, realizei minha apresentação da

forma como sinto-me tocada como sujeito deste mundo, estudante, pesquisadora, em uma perspectiva teórica que, além do viés filosófico enredado com os Estudos Culturais e Estudos Surdos também busca pequenos toques poéticos na condução da escrita.

Com uma inspiração na genealogia, nesta dissertação foram apresentados alguns fatos históricos que compreendem a infância como uma invenção e a busca por uma educação formal, com a instituição escola, que toma força na modernidade, sendo esta naturalizada na vida dos sujeitos. Após um longo tempo em que o saber clínico-reabilitador ocupou-se dos sujeitos surdos, no final do século XIX e início do século XX o campo da educação começa a pensar nestes sujeitos, a fim e escolariza-los.

Cada capítulo foi iniciado com um biografema e em cada história de infâncias surdas vividas, foi possível perceber a importância que se dá à escola e como os surdos desejam participar deste movimento institucional. Quando temos políticas públicas que se voltam para os sujeitos surdos e apontam um imperativo de estado em relação à inclusão nas escolas comuns, é possível perceber que este, o estado, mantém uma forma de governo muito eficaz, abrangendo todo o público para que estejam na escola.

Outro aspecto importante nas histórias de vida biografemadas nesta dissertação faz relação aos biografemas de duas imagens relativas ao Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (INJS), é a força tomada pelas línguas de sinais que são entendidas hoje como primeira língua dos sujeitos surdos. Esta questão acerca das línguas de sinais como primeira língua para os surdos não é uma discussão nova, mas o que suscita através da pesquisa ora empreendida é que não é uma questão de garantir a língua, mas que esta seja o meio de comunicação e aprendizagem das crianças surdas nas escolas.

Através dos biografemas, pude perceber que a busca das famílias em relação à escola advém da força de verdade que a instituição recebe como imprescindível na vida de todo o sujeito e seu pleno desenvolvimento. Mas, além de pensar a escola como o lugar da aprendizagem, para a criança surda, pude perceber que são colocadas em foco as escolas de surdos, pois entende-se que é nesta escola que o desenvolvimento infantil acontece por ser o local onde a língua de sinais, e aqui em nosso país a Libras, recebe centralidade na convivência entre seus pares e aprendizagem formal destas crianças.

Neste sentido, e a partir do estudo realizado nesta pesquisa, a escola é parte inerente do desenvolvimento do infantil surdo. As expectativas são depositadas principalmente na escola de surdos, pois é aquela que coloca a Libras como primeira língua. Muitas crianças surdas não têm contato com a Libras no seio familiar e é na escola de surdos que iniciam o processo de aquisição de uma língua. Vivemos em mundo em que língua e linguagem fazem parte de nossas experiências, nossa cultura, nosso conhecimento, e para a criança surda, em muitos casos, é na escola de surdos que esta construção de significação de mundo começa a fazer sentido. A infância surda se constitui a partir da vivência escolar. É na escola que o sujeito infantil surdo constitui-se sujeito de uma língua.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996. (2ª ed. rev. ampl.).

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman, - 2ª edição, ABDR: LTC editora, 1981.

BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano**. Coleção Educação: Experiência e sentido. Tradução RosauraEichenberg – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BRASIL. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o Art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente. Lei n. 8.069 - 1990**. Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Presidência da República, Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEESP, janeiro de 2008.

BUJES, M.I.E. **O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder**. In: Revista Educação e Realidade / Os nomes da infância. V.25 n.1 (dez – jan/jul 2000). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2000. P.25-44.

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a crítica da verdade**. Estudos Foucaultianos. 2ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, Curitiba: Champagnat, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves; 5ª edição – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24ª edição – São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. **História da loucura:** na Idade Clássica. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. 11ª edição – São Paulo: Perspectiva, 2017.

_____. **Microfísica do Poder.** Organização e tradução de Roberto Machado; 10ª edição – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Paulo Editora. DP&A Editora: Rio de Janeiro, 2006.

HOUAISS, Antonio (1915-1999) e VILLAR, Mauro de Salles(1939). **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa;** elaborado no Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. – 3.ed.rev. e aum. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUPPES, Sara Beatriz Eckert. **Educação e diferença:** uma experiência docente em artes visuais na comunidade surda. Projeto de Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria RS, 2017.

KARNOPP, Lodenir Becker.; LAZZARIN, Márcia Lise Lunardi.; *et al.* **Produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue.** (GIPES/CNPQ) Projeto de pesquisa – Edital Universal, 2014.

KOHAN, Walter. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância.** / Ensaio de Filosofia e Educação.- Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos.(orgs.). **Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença.** Tradução: Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LAZZARIN, Luís Fernando; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. (orgs.). **Grupo de Pesquisa DEC – Diferença, Educação e Cultura.** Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, 2011. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/>

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história:** Pobres, escravos e deficientes no Brasil. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LOPES, Maura Corcini; *et. al.* **A Educação de Surdos no Rio Grande do Sul.** (Relatório de pesquisa) GIPES/CNPQ.2009.

LUNARDI, Márcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial.** Tese de Doutorado. Porto Alegre, UFRGS, 2003.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; MENEZES, E. P. de. **Pesquisas em educação especial: investigações a partir dos estudos pós-críticos em educação.** In: COSTAS, F. A. T.; PAVÃO, S. M.de O. (Orgs.). Pesquisa em educação especial/ Referências, Percursos e Abordagens. – Curitiba: Appris, 2015. P. 199-214.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Além do bem e do mal: prelúdio de uma filosofia do futuro**. / Tradução de Mário Ferreira dos Santos; 4ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Assim falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Tradução de Mário Ferreira dos Santos; 3ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres**. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ROCHA, Solange. **O Ines e a educação de surdos no Brasil**. Vol. 1, 2ª edição (dez/ 2008) – Rio de Janeiro: INES/2008.

ROIG, Gabriel Martin. **Arte para crianças**: uma apresentação dos movimentos e dos pintores mais importantes da história. Tradução de Carolina Caires Coelho. Ciranda cultural, 2015.

SILVEIRA, Bruna Pontes. **Biografando a experiência do grupo de dança sobre rodas Corpo em Movimento**: entre a produção de normalidade e as astúcias criadas pelos corpos. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Formação de professores, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, São Gonçalo RJ, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.