

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE CIENCIAS HUMANAS E FILOSOFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

LUIZA TELES MASCARENHAS

**ENCONTROS ENTRE SURDOS E OUVINTES NA ESCOLA REGULAR:
DESAFIANDO FRONTEIRAS**

MESTRADO EM PSICOLOGIA
ORIENTADORA: MÁRCIA MORAES

RIO DE JANEIRO/NITERÓI

2013

LUIZA TELES MASCARENHAS

ENCONTROS ENTRE SURDOS E OUVINTES NA ESCOLA REGULAR: DESAFIANDO
FRONTEIRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.
Orientadora: Márcia Moraes

RIO DE JANEIRO/NITERÓI

2013

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

M395 Mascarenhas, Luiza Teles.

Encontros entre surdos e ouvintes na escola regular: desafiando fronteiras / Luiza Teles Mascarenhas. – 2013.

144 f.

Orientador: Márcia Moraes.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Psicologia, 2013.

Bibliografia: f. 136-143.

1. Educação. 2. Inclusão escolar. 3. Surdos. 4. Diferenças (educação). I. Moraes, Márcia. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. III. Título.

CDD 371.912

LUIZA TELES MASCARENHAS

ENCONTROS ENTRE SURDOS E OUVINTES NA ESCOLA REGULAR: DESAFIANDO
FRONTEIRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Moraes

BANCA EXAMINADORA

PROF^a. DR^a. MÁRCIA MORAES

Orientadora

PROF^a. DR^a. KÁTIA AGUIAR

Membro interno

PROF^a. DR^a. ADRIANA MARCONDES MACHADO

Membro externo

Agradecimentos

Neste momento são muitos agradecimentos a serem feitos. Esta dissertação não teria sido possível sem um conjunto de parcerias.

Primeiramente gostaria de agradecer a minha orientadora Márcia Moraes por sua leitura atenciosa tanto deste trabalho quanto dos diários de campo; pelas suas orientações preciosas; pela sua presença e disponibilidade em todo o processo da pesquisa e da escrita. Agradeço também ao nosso grupo de orientação formado por mestrandos e doutorandos onde estudamos preciosos textos acadêmicos, levantamos potentes discussões, lemos os textos dos colegas e acolhemos as angústias e dúvidas daqueles que estão em vias de qualificar ou defender suas pesquisas.

Agradeço aos colegas de disciplina que leram e comentaram com carinho meus textos, tanto lá no início na disciplina de metodologia quanto na disciplina de Seminário de Mestrado I e II. Anotei com carinho as considerações sobre minha escrita, assim como segui algumas das sugestões feitas. Um agradecimento especial vai aos colegas da disciplina Seminário de Mestrado II, onde tivemos a oportunidade de ensaiar o momento de nossa defesa, apresentando para os colegas nossas pesquisas, em 20 minutos cronometrados. As intervenções dos colegas e da professora, Maria Livia, foram muito importantes e o aconchego da turma neste momento de tanto frio da barriga foi sensacional.

Um agradecimento especial às professoras Kátia Aguiar e Adriana Marcondes por aceitarem o convite para compor esta banca. Ambas foram referências importantíssimas durante toda minha formação profissional e continuarão sendo sempre.

Agradeço também aos profissionais de Educação que me receberam nas duas escolas onde desenvolvi esta pesquisa. Um agradecimento especial à Leci, que me recebeu com tanto carinho na sala de recursos da escola do Rio. E às professoras Zezé (História), Ana Paula (Artes) e Jusi (5o. ano) por terem me recebido diversas vezes nas turmas onde ministravam suas aulas. Aos alunos surdos e ouvintes das duas escolas que me receberam tão bem, que me questionaram sobre meu lugar ali, que mostraram curiosidade em conhecer o que eu estava estudando e para quê. Que essa curiosidade, interesse e vontade de saber permaneçam com vocês.

Agradeço igualmente à minha mãe, que sempre me apoiou em minhas escolhas. O apoio quando escolhi fazer vestibular para o curso de Psicologia foi fundamental e hoje sou muito grata a isso. Devo muito à minha mãe pelo que sou hoje. Com ela descobri o gosto pela leitura, pelos estudos, com ela aprendi a importância de lutarmos por nossos sonhos, não

importa quantos obstáculos existam pela frente.

Agradeço ao meu namorado Gabriel Sertã pela ajuda com o resumo em inglês e por toda a paciência durante o mestrado (e ao longo de todos os nossos anos de relacionamento).

Agradeço também:

À maravilhosa equipe de profissionais psicólogos da Secretaria de Educação e Cultura de Itaguaí/RJ pelas parcerias, pelas trocas, pelas conversas, pelo apoio nos momentos difíceis e pela importância dada ao trabalho em equipe. E como temos lutado por isso neste momento de mudança de Governo!

À Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro que me concedeu sem demora autorização para realizar esta pesquisa em uma de suas escolas.

À CAPES pela bolsa concedida ao longo dos dois anos de mestrado.

“A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como
sou – eu não aceito.
Não agüento ser apenas um
sujeito que abre
portas, que puxa válvulas,
que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora,
que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem
usando borboletas”.

**A maior riqueza do homem - Manoel de Barros
(2002)**

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa foi acompanhar os tensionamentos cotidianos provocados pelo encontro de alunos surdos com a escola regular. Para selecionar e visibilizar estes tensionamentos, utilizamos como uma das ferramentas metodológicas a escrita de diários de campo. Estes trazem ao texto desta dissertação cenas vivenciadas na escola, a partir do encontro da pesquisadora com os atores que a compõem. Apostamos também na metodologia do *pesquisar com* e não sobre o outro, onde as indagações dos sujeitos que encontramos na escola são tomadas como pistas a serem seguidas pela pesquisa. Consideramos os educadores, os alunos surdos e ouvintes, a intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais), como parceiros na produção deste conhecimento. Além dos diários de campo, também realizamos observações nas turmas regulares onde havia alunos surdos e na sala de recursos da escola. Defendemos ao longo deste estudo a importância de haver disponibilidade por parte do pesquisador para se deixar afetar pelas descontinuidades apresentadas por aqueles que compõem o campo, acolhendo inclusive a novidade, aquilo que não estava previsto. Além disso, procuramos também trazer à cena os impasses vivenciados pela pesquisadora durante o processo da pesquisa, acreditando que estes também fazem parte do campo de pesquisa e do conhecimento aqui produzido, já que foram levados em conta nas escolhas feitas para este estudo. Mesclamos nossas escolhas teóricas às inquietações e aos afetos produzidos a partir do encontro da pesquisadora com a escola. Levantamos a questão da desqualificação das diferenças em muitas práticas dirigidas às pessoas com deficiência e aos surdos, atentando para a potência que pode aflorar a partir dos encontros com aqueles que são considerados, frequentemente, como “outros”, “estranhos” ou “diferentes”. As vertentes teóricas escolhidas para compor este estudo, como as obras de Michel Foucault, Geoges Canguilhem, Luiz Fuganti, Suely Rolnik, Carlos Skliar, dentre outros, auxiliaram na problematização das fronteiras que separam os normais dos anormais. Visibilizamos a importância da Libras e do intérprete nos contextos educativos, assim como a questão da comunicação entre surdos e ouvintes e o que eles inventam para se entenderem num ambiente onde circulam duas línguas completamente distintas: a Libras e o Português. Colocamos em análise certos referenciais hegemônicos dos ouvintes que muitas vezes localizam os surdos como sujeitos ineficientes, patológicos. Este estudo posiciona-se contra as tentativas de classificação da vida. Acreditamos que é possível aos surdos receberem educação numa escola regular desde que os atores envolvidos estejam disponíveis para o encontro, que é necessariamente provocador de transformações, com a diferença. Abrir as portas da escola para acolher as diferenças também implica em parcerias, em conexões entre elementos heterogêneos, entre a Libras e o Português, entre surdos e ouvintes, entre alunos e professores, entre alunos e funcionários, entre professores e intérprete de Libras, entre texto escrito, lousa e recursos visuais, etc. Através dos encontros é possível borrar as fronteiras existentes entre estes elementos. Na escola, há momentos em que precisamos colocar em xeque nossos referenciais teóricos para aprender com o outro. A ênfase neste estudo estará nas ideias de disponibilidade, afetação e transformação, através da aposta na potência dos encontros que produzem diferenças em nós.

Palavras-Chave: Escola; Educação; Inclusão; Surdos; Disponibilidade; Transformação; Diferença.

ABSTRACT

The objective of this research was to follow the daily tensioning caused by the encounter of deaf students with regular school. To select and visualize these tensioning, we used as one of the methodological tools the writing of field diaries. This instrument brings to the text of this dissertation scenes experienced in the school, from the encounter of the researcher with the actors that comprise it. We also bet on the methodology of searching with and not over the other, in which the questions of the subjects who we met in the school are taken as clues to be followed by the research. We consider the educators, the deaf and the listener students, the interpreter of LIBRAS (the Brazilian sign language) as partners in the production of this knowledge. Besides the field diary, we also conducted observations in regular classes in which we had deaf students, and in the resource room of the school. We argue throughout this study the importance of the researcher to be available to the affections caused by the discontinuities presented by those who composes the field, including being open to news that has not been anticipated. Moreover, we also struggle to bring to the scene deadlocks experienced by the researcher during the research process, believing that those are also part of the research field and the knowledge produced here, once they have been taken in consideration in the choices made for this study. We have merged our theoretical choices to the concerns and the affects produced from the encounter of the researcher with the school. We brought to light the issue of the disqualification of the differences that takes place at many practices directed to people with disabilities and to the deaf, paying attention to the potency that can emerge from the encounter with those who are generally considered as "other", "weird" or "different". The theoretical strands chosen for this study, such as Michel Foucault, Canguilhem Geoges, Luiz Fuganti, Suely Rolnik, Carlos Skliar, and other authors, helped in the problematization of the frontiers that separate the normal from the abnormal. We put into evidence the importance of the LIBRAS and the interpreter in the educational settings, as well as the issue of the communication between deaf and listeners, and what they invent to understand each other in an environment where circulates two completely different languages: Portuguese and LIBRAS. We put in analysis some hegemonic references among the listeners that often locate the deaf as inefficient, as pathological subjects. This study positions itself against the attempts to classify life. We believe that it is possible for the deaf to receive education in an ordinary school since the actors involved are available for the encounter, which necessarily brings transformations for the involved, with the difference. To open the doors of the school to accommodate the differences also implies partnerships, connections between heterogeneous elements, between the Portuguese and the LIBRAS, between deaf and listeners, students and teachers, students and staff, teachers and interpreters of the LIBRAS, between written text, blackboard and visual resources, etc. Through the encounters it is possible to smudge the boundaries between these elements. At school, there are times when we need to put into question our theoretical references in order to learn from the other. The focus of this study will stand in the ideas of availability, affectation and transformation, by the bet on the potency of the encounters that produce differences in ourselves.

Keywords: School; Education; Inclusion; Deaf; Availability; Transformation; Difference.

SUMÁRIO

Introdução.....	11
Capítulo 1: Questões éticas e metodológicas do <i>pesquisar com</i>: preparando a mala de viagem.....	16
1.1 A Universidade e a escola: deslocamentos iniciais.....	17
1.2 O conhecimento como processo de transformação.....	19
1.3 Os diários de campo como ferramenta metodológica.....	25
1.4 Negociando a entrada na escola como pesquisadora.....	27
1.4.1 O retorno à escola.....	31
1.4.2 Mudança de planos: a busca por outros territórios.....	33
1.4.3 Organizando os modos de estar na escola.....	34
1.5 Práticas que produzem múltiplas realidades: questão de política ontológica.....	35
1.6 A escola como campo de forças.....	38
1.7 A Universidade e a escola: a prática da Restituição.....	44
Capítulo 2: Deficiência e Surdez em análise: desafios do <i>estar com</i>.....	46
2.1 Tensionamentos cotidianos: o Modelo Social e o Modelo Médico da Deficiência.....	46
2.2 A perspectiva cultural no combate à ideia de normalidade.....	49
2.3 Os ciborgues e a desestabilização das fronteiras identitárias.....	52
2.3.1 Tensionamentos Cotidianos na luta contra o Eu autoritário.....	58
2.4 A Língua Brasileira de Sinais (Libras).....	63
2.4.1 A Libras e o português: redesenhando fronteiras.....	65
2.5 Impasses linguísticos: reinventando formas de comunicação.....	69
2.6 As demandas por cursos de capacitação e os desafios do <i>estar com</i>	73

Capítulo 3: Inclusão/exclusão e seus processos históricos: embates cotidianos na luta pela afirmação das diferenças.....	79
3.1 A inclusão como uma forma de exclusão.....	81
3.1.1 A escola e seus mecanismos de exclusão.....	83
3.1.2 Escola para todos, mas reservada a alguns.....	86
3.2 Processos de normalização e seus efeitos para a educação.....	89
3.2.1 O aniquilamento da vida nas estratégias do <i>Biopoder</i>	96
3.3 Os “outros” das políticas oficiais de inclusão.....	104
3.3.1 Educação especial e educação inclusiva em questão.....	109
3.4 A vida e seus processos de diferenciação: desafiando a hegemonia da <i>norma</i>	115
Considerações Finais.....	124
<i>Por uma educação inventiva</i>	129
Referências Bibliográficas	136
Anexo.....	144

Introdução

Este estudo começou no chão da escola. Foi durante meu estágio curricular de graduação em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF) que comecei o processo de problematização da questão que envolve a entrada de alunos com deficiência no sistema regular de ensino. Ao final do estágio, que ocorreu numa escola pública de Niterói, meus colegas e eu sentíamos muitas angústias, pois parecia nos faltar o que dizer à professora da classe de alfabetização que recebeu naquele ano letivo uma aluna com diagnóstico de autismo. Durante o estágio tínhamos muitas dúvidas sobre como poderíamos apoiar aquela professora na difícil tarefa de “incluir” a aluna. Não foi nada fácil construirmos um lugar enquanto estagiários de Psicologia dentro da escola, já que a todo momento os educadores e alunos faziam para nós perguntas que não sabíamos responder: “o que fazer com este e aquele aluno?”; “Tia, quem é você? O que você está fazendo aqui?”. Explicar o que faz um psicólogo numa escola, especialmente às crianças, era uma tarefa bastante desafiadora. Perguntas que nos tiravam do eixo, provocavam alguns desconfortos.

O encontro com aquela classe de alfabetização, aquela professora e aqueles alunos me proporcionou pela primeira vez o contato com o tema da deficiência no contexto da inclusão escolar. Logo ao chegar à escola, meus colegas de estágio e eu percebemos que a professora desta classe se sentia sozinha na tarefa de incluir esta aluna. A criança, que precisava de atenção e recursos especiais, não tinha uma professora de apoio¹ para atender suas necessidades, direito previsto no município de Niterói pela Portaria FME/878/2009. Tal experiência nos gerou alguns incômodos. Vimos ali uma professora que pedia socorro. Ela precisava de alguém para auxiliá-la na inclusão desta aluna. Além disso, seus relatos nos apontavam para a grande quantidade de alunos em sua turma e para a existência de vários “alunos-problemas”: a menina autista, o menino que parecia psicótico, a deficiente física portadora de HIV, o menino que furtava, etc.

Através de suas falas a educadora levantava para nós uma pista muito importante: o tema da inclusão não deve ser reduzido aos alunos ditos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades. Será que ao falarmos de inclusão não estamos também nos referindo à produção de todos estes rótulos, ou ainda, a todos os encaminhamentos feitos pelos educadores aos profissionais de saúde, por exemplo? Além

¹ Dentre as atribuições do professor de apoio encontramos: o planejamento, com os demais docentes do ciclo, da execução das estratégias pedagógicas relacionadas ao currículo e a sua flexibilização; e a elaboração de material instrucional e recursos audiovisuais adaptados às necessidades dos alunos (Portaria FME/878/2009).

disso, não é possível abordarmos este tema sem olharmos para as condições de trabalho dos professores. O próprio termo “educação inclusiva” nos aponta de certa forma que a educação não tem sido para todos, embora seja um direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988 e por tratados internacionais como a Conferência Mundial de Educação para Todos (JOMTIEM, 1990). Este tema é amplo, polêmico e não deve ser pensado longe dos cotidianos escolares. Voltemos então ao nosso breve relato de experiência.

Ao receber esta nova aluna a professora não sabia o que fazer. A criança não conseguia permanecer muito tempo dentro da sala de aula. Andava de um lado para o outro, por vezes emitia sons altos e se machucava. Em alguns momentos, a professora precisou deixar sua turma aos cuidados de outras pessoas, inspetores, estagiários do curso normal, etc. Houve dias em que a educadora optou por passear com a aluna pela escola, retirando-a do ambiente de sala de aula nos seus momentos de maior agitação, atitude reprovada pela escola. A ordem desta última era manter a criança dentro de sala de aula, até porque a professora não podia deixar seus outros alunos. A medida tomada logo no início pelo estabelecimento de ensino foi com relação ao período em que a aluna passaria na classe regular: duas horas. A ideia era que este tempo aumentasse progressivamente.

No entanto, durante a permanência da aluna na escola, a professora parecia ser a única responsável pela dita inclusão. Ou melhor, uma das duas responsáveis. A outra professora era a da sala de recursos multifuncional². Este cenário nos chamava atenção. A inclusão não nos parecia ser uma questão para a escola, e sim para os professores que recebiam alunos com necessidades especiais, e para a sala de recursos. Este tema, embora tão em voga, parecia não circular pelos espaços coletivos. O fato de a aluna ser mantida dentro de sala de aula, muitas vezes à força, demonstrava isto de certa forma. Naquele horário da manhã, a aluna era responsabilidade exclusivamente de sua professora e deveria permanecer no espaço pré-estabelecido para ela. A circulação das duas incomodava. Tal ação mexia com a configuração escolar. Ninguém deveria ocupar o pátio fora dos horários determinados. Algumas questões então me vinham à cabeça: que inclusão se está empreendendo nestes espaços? Incluir é forçar um sujeito a seguir as regras a qualquer custo? É esperar que este aprenda da mesma forma que os demais? Incluir é apenas efetuar a matrícula do aluno e deixar a cargo de cada professor decidir como proceder? Por que e para quê lidamos com a alteridade desta maneira? Quê intervenções outras se pode elaborar para que a inclusão se dê sob outros referenciais que

² De acordo com o Decreto 7611/2011, “as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011).

não os da normalização?

Foi a partir de todas estas perguntas (e mais algumas) que escrevi meu projeto de pesquisa do Mestrado e ingressei no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense. Sete meses depois, tomei posse como Psicóloga Escolar na Secretaria de Educação e Cultura do município de Itaguaí/RJ. Posso então dizer que nos últimos dois anos estive totalmente envolvida com questões relacionadas à educação pública, especialmente no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência na escola regular e a atuação do psicólogo em escolas públicas. A partir destes lugares foram feitas as análises que você encontrará neste estudo.

Após quase dois anos de experiência no Mestrado e um ano como Psicóloga Escolar pude perceber que na educação pública, enquanto psicólogos, lidamos com excessos: excesso de alunos encaminhados, excesso de cobranças para atender os mesmos individualmente, excesso de escolas para visitar e atender³, excesso de perguntas sobre o que fazer diante dos problemas apresentados e como fazer. Na escrita desta dissertação também vivi excessos na escrita. A dificuldade nunca foi a de escrever e sim a de selecionar que questões entrariam na pesquisa e quais ficariam para uma próxima oportunidade. No exame de qualificação do Mestrado a banca sinalizou o excesso de perguntas presentes no texto. Naquele momento, o problema de pesquisa estava diluído.

A partir das valiosas contribuições da banca no exame de qualificação e dos escritos de Gallo (2008) aprendemos a apostar mais no problema de pesquisa do que na solução. Formular um problema nos força a pensar, a sair do conforto daqueles pressupostos que pareciam óbvios. E esta formulação é possível a partir da experiência, a partir dos encontros entre elementos distintos. De acordo com Gallo (2008), pensar é justamente experimentar o incômodo do desconhecido, é entrar em contato com a possibilidade de enfrentar o problema que nos levou a pensar. E as respostas, tão solicitadas e tão procuradas por cada um de nós, não devem ser “achadas” ou “descobertas”, mas sim construídas. Soluções não são absolutas, não servem para tudo e para todos. Soluções podem ser provisórias, singulares, e dependem do problema, que pode ser articulado de inúmeras formas (GALLO, 2008). No início da pesquisa ansiava por respostas. O problema de pesquisa estava diluído em dezenas e mais dezenas de perguntas. Aprendemos com este autor que interrogações pressupõem já respostas, as respostas desejadas por aqueles que interrogam. Perguntas apressadas que buscam respostas urgentes, procuram um pensar já pensado, uma resposta do “especialista”, das

³ Em Itaguaí cada Psicólogo Escolar atende cerca de cinco unidades escolares.

últimas pesquisas noticiadas pelos principais meios de comunicação. O pensamento assim se fecha, deixando de lado o âmbito da experimentação, do não saber. Ao invés disso, aprendemos que “é importante que cada um viva o problema como seu, faça a própria experimentação, e não assuma falsamente o problema imposto por outrem” (GALLO, 2008, p. 123). Mais importante do que resolver o problema é experimentar o problema. Soluções são tão singulares quanto os problemas, ou seja, precisam ser inventadas.

Este referencial foi de grande importância. No início da pesquisa estava armada com a legislação sobre educação inclusiva, com muitas perguntas e com certo mal estar ao perceber a distância entre o legislado e o aplicado. Logo percebi que não era na legislação que iria encontrar as respostas para as problemáticas vivenciadas pelas escolas quando o assunto é a inclusão de determinados sujeitos no ensino regular. Nem mesmo eu – enquanto psicóloga – deveria fornecer tais respostas, reforçando a ilusão de que o especialista tudo sabe.

Para pesquisar este tema foi fundamental estar dentro de uma escola, sentir na pele as questões levantadas pelos educadores e alunos. Afinal, foi a partir de uma experiência prática que pude perceber que o fato de vivermos supostamente sob o princípio de inclusão social, não exclui a existência de práticas segregativas, que muitas vezes desqualificam outros modos de ser e estar no mundo, que não os hegemônicos.

Como veremos no Capítulo 1, delimitamos o problema desta pesquisa após encontrarmos com a primeira escola que elegemos para desenvolver este estudo. Foi a partir das primeiras experiências da pesquisadora na escola que o objetivo geral da pesquisa se desenhou: acompanhar os tensionamentos cotidianos provocados pelo encontro de alunos surdos com a escola regular. Assim, todas as questões, análises e conceitos presentes neste estudo, foram escolhidos a partir das inquietações que vivi como pesquisadora e psicóloga dentro de escolas públicas. Permitimos neste estudo que a prática inspirasse a teoria, e a teoria inspirasse a prática, num projeto de afetação mútua onde, enquanto pesquisadora, também estive disponível a um processo de transformação a partir do encontro com o que a princípio desconhecia. Transformação esta que ensinou a pesquisadora a ser menos ansiosa na busca por respostas, e a um exercício de escutar e desconhecer (ANDRADE, 2009). Foi possível perceber o quanto a busca por respostas nos torna prisioneiros das urgências e nos blinda com relação à escuta e à disponibilidade para estar com as diferenças, assim como para o difícil exercício do (des)aprender. Por vezes, enquanto pesquisadores e profissionais caímos em algumas armadilhas e por isto é tão importante colocarmos nossas práticas em análise. Houve momentos em que tentei “rotular” algumas práticas que conheci na escola, algumas como excludentes e outras como inclusivas, mesmo criticando os pensamentos produtores de

dicotomias e essencializações. Em outras situações, ainda que sem intenção, individualizei certos discursos que surgiam nas falas e entrevistas com professores, embora critique tanto práticas culpabilizadoras. Coletivizar a escrita da dissertação tanto com os colegas do curso nas disciplinas do Mestrado quanto com minha orientadora foi um exercício potente que possibilitou colocar em análise meus posicionamentos enquanto pesquisadora. Pude sentir ao longo deste percurso um amadurecimento acadêmico e profissional. Aprendi a colocar de outro modo muitas de minhas questões e desaprendi certos pressupostos que carregava comigo.

Nesta dissertação apresentaremos no capítulo 1 os posicionamentos éticos, metodológicos e políticos que orientam esta pesquisa. Nele você encontrará o início do percurso desta pesquisa, os passos que envolveram a entrada da pesquisadora nas duas escolas onde desenvolvemos este estudo, as ferramentas de análise que elegemos para direcionar a escrita desta dissertação, assim como algumas concepções que embasam nosso entendimento de escola.

No capítulo 2, entraremos num primeiro momento no tema da deficiência, trazendo à tona certos tensionamentos teóricos que envolvem este conceito. Visibilizaremos alguns embates de forças com relação à surdez e ao ser surdo, nos posicionando contra as tentativas de classificação da vida. Levantaremos a importância da Libras (Língua Brasileira de Sinais) e do intérprete nos contextos educativos. Assim como trataremos a questão da comunicação entre surdos e ouvintes e o que eles inventam para se entenderem num ambiente onde circula duas línguas completamente distintas: a Libras e o Português.

No capítulo 3 discutiremos os conceitos de inclusão e exclusão, entendendo-os enquanto processos históricos. As análises históricas serão nossas aliadas para desnaturalizarmos certas concepções que se pretendem universais (como aquela que atribui a surdez à ideia de incapacidade). Pretendemos a partir das cenas expostas pelos diários de campo colocar em questão todo um projeto político de inclusão baseado em referenciais normativos, onde se reconhece o outro (diferente de mim) para posteriormente desqualificá-lo, seja pelo seu modo de ser, seja pela sua cultura, pelo seu jeito de falar ou de se comunicar, etc.

Convido então o leitor a prosseguir a leitura desta escrita na expectativa que ela reverbere em outros lugares, outros corpos; e produza neste encontro pensamentos, ideias, questões, desassossegos.

1. Questões éticas e metodológicas do *pesquisar com*: preparando a mala de viagem

No presente capítulo buscaremos desenvolver um ensaio sobre os posicionamentos éticos, metodológicos e políticos que orientam esta pesquisa. Nele você encontrará o início do percurso desta pesquisa, os passos que envolveram a entrada da pesquisadora nas escolas onde desenvolvemos este estudo, as ferramentas de análise que elegemos para direcionar a escrita desta dissertação, assim como algumas concepções que embasam nosso entendimento de escola. Procuraremos também visibilizar os impasses vivenciados pela pesquisadora durante o processo da pesquisa, acreditando que estes também fazem parte do campo de pesquisa e do conhecimento aqui produzido, já que foram levados em conta nas escolhas feitas para este estudo.

Assim, as questões que nortearão este capítulo são as seguintes: Que direcionamentos dar aos fatos observados no campo? Que informações priorizar, que caminhos seguir? Como nos relacionar com os sujeitos da pesquisa? Que dispositivos utilizaremos para incluir determinadas situações e excluir outras de nossos relatos?

Tais questionamentos são de fundamental importância. Todo conhecimento carrega em seu processo de construção questões ético-políticas. As metodologias de pesquisa fazem parte da produção da realidade, elas trazem uma aposta. Certamente aquilo que escolhemos incluir em nossos relatos de pesquisa e aquilo que excluimos faz toda a diferença nas realidades que pretendemos afirmar.

Em nossa pesquisa, passaremos longe do referencial tradicional e cientificista que se pretende neutro, no qual a expertise está apenas do lado do pesquisador, o que acaba por afirmar a ignorância dos sujeitos (Despret, 2011b). Pelo contrário, apostaremos na capacidade dos sujeitos de falarem sobre o contexto no qual estão inseridos, tomando suas indagações como pistas que podem ser seguidas. O *pesquisar* que aqui defendemos não diz respeito a uma relação de dominação, de imposição de saber de um sujeito para determinado(s) objeto(s). Ao contrário desta relação assimétrica, tanto pesquisadores quanto sujeitos da pesquisa se transformam no processo, através dos encontros.

O pensamento de Donna Haraway (1995) contribui para esta questão quando chama atenção para o fato de que a produção do conhecimento não está dissociada da política. Nossos instrumentos teóricos e políticos constroem mundos e devemos nos responsabilizar pelo que produzimos, já que a neutralidade aqui é posta como uma impossibilidade. Deste

modo, nossos instrumentos de investigação, as perguntas que formulamos, os interesses que nos movem mediam nossos pontos de vista e interferem diretamente nas conclusões que vamos chegar a partir de nossas pesquisas. O conhecimento que produzimos diz de que lugar estamos falando e em que mundo queremos viver, questão diretamente relacionada à ética. Convido o leitor a embarcar conosco nesta jornada através das páginas que se seguem, onde defenderemos a ideia de que a educação, a escola e a inclusão, longe de serem conceitos óbvios e predefinidos, se fazem existir nas miudezas do cotidiano, dia após dia, o que não se dá sem conflitos, sem choques de perspectivas, sem estranhamentos com aquilo que difere dos padrões pré-estabelecidos.

1.1) A Universidade e a escola: deslocamentos iniciais

Uma das primeiras indagações com a qual nos deparamos ao chegarmos na escola ocorreu através da fala de uma das coordenadoras, que trouxe a questão da relação entre os pesquisadores das Universidades e a escola. Segundo ela, os primeiros fazem da escola um laboratório, mas depois ninguém retorna lá para devolver aos “pesquisados” os resultados ou as conclusões da pesquisa. Com esta fala nos parece que a escola sabe pouco sobre o que os pesquisadores fazem ali. Por que isto acontece?

Quando fui estagiária tinha uma psicóloga que fazia “testagens” nas crianças da alfabetização. Na época perguntei à professora que tipo de trabalho era aquele e ela não sabia dizer. Só sabia o que era visível: a psicóloga chamava as crianças uma por uma e levava para uma outra sala. Percebo agora que a escola até procura saber, mas geralmente são poucas as informações dadas pelos pesquisadores (*Diário de Campo, 13/04/12*).

Despret (2009), ao analisar em seus trabalhos experimentos clássicos em psicologia, desenvolvidos entre o final do século XIX e início do século XX, esclarece o quanto estas pesquisas procuravam evitar fenômenos como a influência, as expectativas e os afetos, numa busca pela neutralidade da experiência de conhecimento. Os pesquisadores que se aliavam a esta forma de produzir conhecimento – pautada sob referenciais positivistas – frequentemente revelavam muito pouco sobre o conteúdo das pesquisas aos sujeitos que eram os alvos das experimentações.

Diante desta marca da história da psicologia e da fala da educadora, podemos perceber

que ainda hoje há conhecimentos sendo produzidos nesta direção, o que torna as análises de Despret (2009) bastante atuais. As pesquisas das quais fala a autora, ao invés de produzirem as condições de neutralidade que tanto almejam, engendram sujeitos dóceis, que nada mais fazem do que responder de acordo com aquilo que se espera deles.

Na contramão de tais pesquisas, a autora ressalta que jamais poderemos eliminar as expectativas, os afetos, seja qual for a metodologia em ação na psicologia. Por mais que se tente eliminá-los, eles sempre estarão presentes. No caso de muitas pesquisas experimentais, o que se cria ao tentar eliminar estes fenômenos é o que Despret (2009) chama de *pacto da dupla ignorância*. Nele, os pesquisadores não dizem aos sujeitos os objetivos da pesquisa, pois acreditam que assim estariam eliminando influências indesejadas nos resultados finais. Acreditam que sem expectativas e afetos, poderiam chegar a um resultado “puro”. Os sujeitos da pesquisa, por sua vez, desconfiando que o fato de formular hipóteses sobre a pesquisa poderá invalidar o experimento, muitas vezes, optam por nada revelar sobre estas últimas, e continuam a fingir que respondem ingenuamente às perguntas do pesquisador. Assim, este modo de pesquisar produz tanto pesquisadores dóceis quanto sujeitos “pesquisados” dóceis.

Nesta pesquisa não apostamos na neutralidade. Para colocá-la em xeque, utilizaremos o conceito de *dispositivo*, trabalhado por Despret (2009). Dispositivo é um conjunto de práticas/instrumentos, formados pela associação dos mais diversos e heterogêneos elementos, que fazem existir certas realidades. Trabalharemos com calma esta ideia ao longo deste capítulo. Para começar a esclarecer este conceito passemos a conhecer o modo como a autora trata esta questão. Ela propõe uma importante diferença entre dispositivos que produzem docilidade e os que produzem disponibilidade.

No primeiro modo de operar é possível encontrarmos, por exemplo, elementos que utilizam protocolos rígidos, assim como a distribuição assimétrica da expertise entre pesquisador e pesquisados na qual uma suposta ignorância é atribuída aos sujeitos na condição de objetos.

Já no segundo modo, embora tenhamos nossas expectativas com relação aos sujeitos da pesquisa, torna-se fundamental fornecermos a eles a chance de resistirem a nossas intervenções. A noção de disponibilidade é trazida como uma nova redistribuição entre os sinais que correspondem ao mundo e os que correspondem aos sujeitos, ressaltando-se a dimensão do *entre*. A disponibilidade de ambos para o “vir a ser com” provoca transformações, estremece solos identitários, certezas prévias. A autora afirma que:

(...) um instrumento que não seja amparado na docilidade é um instrumento

que é projetado para dar oportunidade ao sujeito da experiência de mostrar quais são as perguntas mais interessantes a serem feitas a ele; isto é, as perguntas que fazem com que ele seja mais articulado (DESPRET, 2004, p. 124).

Neste sentido, o que distingue ambos os modos de operar é “a possibilidade de resistência que cada um dos dispositivos oferece àqueles a quem se dirige” (DESPRET, 2004, p. 123). Isto significa que conhecer não é desvelar dados pré-existentes, mas participar da produção destes últimos. A produção de conhecimento nada mais é do que uma produção situada, local, que coloca em cena articulações nas quais o pesquisador se engaja, interferindo naquilo que conta ou não como verdade e como realidade.

Donna Haraway (1995) pensa a questão do conhecimento a partir de uma perspectiva parcial, através do que denomina de *saberes localizados*. A autora trabalha com certo entendimento sobre os objetos do conhecimento, onde suas fronteiras, ao invés de fixas, são móveis, são “desenhadas através de práticas de mapeamento; 'objetos' não pré-existem enquanto tais. Objetos são projetos de fronteiras” (HARAWAY, 1995, p. 40-41). Com efeito, os conhecimentos são sempre locais, frutos de conexões parciais que são construídas nos encontros do pesquisador com o tema e com os sujeitos da pesquisa. O interesse pelas conexões parciais está na possibilidade de abertura ao inesperado que o conhecimento situado pode oferecer.

Através desta pesquisa esperamos tornar possível uma distribuição mais simétrica da expertise, de modo que os sujeitos que encontramos na escola possam se constituir como parceiros na produção do conhecimento e não como objetos de manipulação. O interessante é que criemos dispositivos que permitam que pesquisadores e sujeitos da pesquisa se tornem disponíveis a uma transformação, a uma nova maneira de “vir a ser”, juntos. Para entendermos melhor esta opção metodológica passemos para as páginas a seguir onde mesclaremos nossas escolhas teóricas às inquietações e aos afetos produzidos a partir do encontro da pesquisadora com a escola.

1.2) O conhecimento como processo de transformação

Janice Caiafa (2007) também levanta importantes críticas referentes à relação asséptica do conhecimento que se pretende neutro, na qual para conhecer seria preciso que o

pesquisador estabelecesse uma distância com relação aos objetos da pesquisa. A autora apresenta valiosas análises sobre as pesquisas etnográficas, oferecendo importantes contribuições para pensarmos sobre o trabalho de campo e o modo como nos posicionamos enquanto pesquisadores.

De acordo com seu pensamento, no trabalho de campo, o etnógrafo busca entrar em contato com uma experiência de estranhamento. Para produzirmos conhecimento é fundamental que sejamos deslocados de nossas concepções prévias, é preciso que se introduza uma irregularidade no familiar. Podemos então entender a pesquisa como uma possibilidade de desfamiliarização, pois esta permite o contato com outras experiências e com as inquietações que este encontro produz. Para tanto, é importante que haja disponibilidade do pesquisador para se deixar afetar pelas discontinuidades apresentadas por aqueles que compõem o campo, acolhendo a novidade, aquilo que não estava previsto. Isto por que o estranhamento não é dado, ele é algo que se atinge, faz parte de um processo. Quando o pesquisador se preocupa em ocupar uma posição central onde vai a campo confirmar hipóteses prévias, por exemplo, não há a experiência de estranhamento ou acolhida à diferença.

Estas últimas têm sido fundamentais nesta pesquisa, nas análises que temos empreendido. Uma das experiências mais significativas nesta direção se deu assim que iniciamos a pesquisa com a descoberta por parte da pesquisadora a respeito de seu não conhecimento da Libras (Língua Brasileira de Sinais). Algumas questões então vieram à tona: como criar um vínculo com os alunos surdos sem o saber sobre sua língua? Como realizar uma aproximação, como saber o que eles pensam? Como ganhar a confiança destes estudantes, partilhar algo com eles?

Na verdade, por muitos momentos não compreendemos suas dúvidas, seus protestos e ainda vivemos o impasse de não ter condições de perguntá-los diretamente assuntos relacionados a eles. A criação do vínculo com estes sujeitos surdos foi o maior desafio desta pesquisa. Utilizamos como recurso o auxílio da intérprete de Libras⁴, da instrutora de Libras⁵

⁴ De acordo com a definição da intérprete de Libras da escola, este profissional atua como sujeito mediador do professor e do aluno. Ela diz se colocar como a voz da aluna dentro da sala de aula. Esclarece que o intérprete não se limita a traduzir conteúdos passados pelos professores. “Não interpreto somente a matéria. E sim o que os alunos também falam, as dúvidas que eles têm, as perguntas que fazem aos professores; isso tudo eu estou mediando para ela” (entrevista com intérprete de Libras). Esta profissional também oferece sugestões aos professores de como podem trabalhar com os surdos, como podem transmitir os conteúdos e, quando há abertura do professor, ela leva vídeos em Libras para a sala de aula, dentre outras ideias.

⁵ O instrutor surdo é o profissional contratado para atuar nas escolas municipais do Rio. Espera-se que este seja um profissional que busque difundir a presença da língua de sinais nos espaços educacionais, contribuindo para sensibilizar alunos, educadores e funcionários para a questão linguística dos surdos. Na escola

e da professora da sala de recursos para estabelecer comunicação com os mesmos.

Neste percurso, alguns desconfortos surgiram diante desta situação, sobretudo no momento das entrevistas com estes alunos. Por exemplo, nossas perguntas, durante a tradução, eram modificadas pela professora da sala de recursos, numa tentativa de torná-las mais claras aos surdos. As questões abertas se tornavam perguntas com opção a, b, c ou d. Como consequência, as respostas eram curtas (sim; não; não sei; bom; ruim; legal, etc). A saída que encontrávamos era sempre explorar mais a resposta buscando as justificativas, por exemplo, do por que uma matéria era considerada mais interessante do que outra, ou, por que a sala de recursos era tratada como algo bom dentro da escola.

Outro desafio presente nestas entrevistas foi encontrar uma maneira de manejar o seguinte fato: a professora da sala de recursos falava mais na entrevista direcionada aos alunos do que os próprios alunos. Ela emitia muito mais sua opinião do que traduzia as questões. Mas insistimos neste ponto: a entrevista era com os alunos. Quando ela apontava que determinadas questões eram muito complexas para aqueles alunos, insistíamos que as mesmas fossem dirigidas a eles. E que não teria problema responder “não sei” ou “não quero responder”, por exemplo. Qualquer resposta seria aceita, inclusive o silêncio. Algumas dessas questões consideradas complexas foram: “o que significa ser surdo para você?”. Ou ainda, “você já ouviu falar no termo cultura surda?”. Segundo a professora, só alguns adultos surdos teriam condição de respondê-las, não aqueles surdos. Insistimos que as perguntas deveriam ser feitas aos alunos, apostando que eles podem falar sobre si mesmos, ainda que o tradutor não concorde com o que eles pensam.

Tal posicionamento tem como base um certo modo de conhecer que afirma a potência do *pesquisar com* (DESPRET, 2004). Ao longo de todo este capítulo desenvolveremos esta ideia. Segundo Donna Haraway (1995), “o objeto do conhecimento [deve ser] visto como um ator e agente, não como uma tela, ou um terreno, ou um recurso, e, finalmente, nunca como um escravo do senhor que encerra a dialética apenas na sua agência e em sua autoridade de conhecimento 'objetivo'” (HARAWAY, 1995, p. 36).

Quando insistimos na questão da produção de um vínculo com os atores que

pesquisada no Rio, havia uma instrutora surda. Sua atuação era restrita a sala de recursos, e ali ela auxiliava a professora deste espaço no que se refere a Libras. Presenciamos diversas vezes esta professora tirando dúvidas sobre alguns sinais com a instrutora. No entanto, acreditamos que sua atuação vai além, uma vez que os alunos aprendem muito convivendo com uma pessoa surda adulta. Pelo que pudemos perceber na sala de recursos eles conversam sobre diversos assuntos, trocam experiências, tiram dúvidas sobre o que aprenderam e viram durante a semana, sobre assuntos relacionados à adolescência como sexualidade, namoro, etc. O intérprete de Libras também é um aliado nestas questões. Uma das professoras da sala regular nos relatou que um de seus alunos surdos amadureceu muito no período em que teve um intérprete. Esta educadora pode perceber com a experiência que a função de intérprete vai muito além da função de tradutor.

encontramos na escola, especialmente com os alunos surdos, estamos interessadas em compartilhar com eles o que Despret (2004) chama de confiança e interesse. É importante para nós que estes sujeitos participem ativamente do processo da pesquisa. Como vimos, não podemos ignorar o fato de que influenciemos e somos influenciados no processo de produção do conhecimento. Nesta direção, Despret (2004) apresenta o que chama de *distribuição mais justa da influência*. Através desta ideia podemos entender que ambos os termos – sujeitos e objetos – “são causa e efeito dos movimentos um do outro. Ambos induzem e são induzidos, afetam e são afetados” (DESPRET, 2004, p. 115). A autora argumenta em direção à transformação mútua presente em todo ato de conhecer, lançando mão de um *pesquisar com* e não sobre o outro⁶. Se por um lado, vamos a campo com nossas questões e inquietações iniciais, por outro, os sujeitos que encontramos e que tornamos alvos de nossas investigações nos interpelam de volta. De certa forma, estes indicam outras questões interessantes para seguirmos, que muitas vezes produzem rupturas em nossas pretensões iniciais. O modo como lidamos com estas questões diz sobre nossas políticas de pesquisa. Existem muitas possibilidades: podemos tornar as pistas apresentadas questões para a pesquisa ou para o próprio pesquisador; podemos modificar nossas questões iniciais a partir das contribuições destes sujeitos. É possível também, por outro lado, simplesmente ignorá-las, deixá-las passar, omitindo tais pistas de nossos relatórios, de nossas produções teóricas, de nossas conclusões.

Aqui queremos justamente trazer para você leitor os impasses com os quais nos deparamos. Diante de todo esse referencial teórico, como produzir com eles uma pesquisa? O que fazer com os impasses que o encontro com o outro provoca em nós?

Optamos por seguir as pistas fornecidas pelos sujeitos que encontramos na escola, especialmente aquelas apresentadas pelos próprios surdos, ainda que o impasse com relação ao não conhecimento de Libras pela pesquisadora estivesse colocado. Mesmo não tendo condições de perguntar diretamente a estes indivíduos o que significa para eles estar na escola regular, o que entendem por inclusão, ou como se relacionam com os colegas, havia outras pistas que buscamos seguir. Na verdade, não seguimos aquilo que foi dito diretamente pelos surdos, mas situações que ocorreram e que presenciamos junto com eles. Alguns exemplos encontramos a seguir.

Daniel, por diversos momentos, demonstrou que não é um aluno preguiçoso ou desinteressado por ser surdo. Convivemos com suas inquietações quando não entendia o que

⁶ O *pesquisar com* é uma metodologia também desenvolvida no Brasil por atores como MORAES (2010), TSALLIS *et al* (2010). Para mais informações consultar a obra: MORAES, M; KASTRUP, V. (Orgs). Exercícios de Ver e Não Ver. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2010.

estava sendo explicado; com suas idas à mesa da professora quando queria saber se determinadas respostas ao exercício estavam corretas; com momentos em que era o último a entregar a prova.

Outra situação se apresentou quando perguntamos à professora da sala de recursos qual seria o tema da Feira de Ciências do 8º. ano. Após ela fazer a pergunta para a aluna surda, descobrimos que esta não sabia responder, apesar de utilizar aparelho auditivo e ter amigos ouvintes. Isto mostrava para a pesquisa que nem sempre o que é dito em sala de aula é compreendido pelos alunos. Além disso, os sorrisos, os gestos de protesto ou alegria, os jeitos criados entre surdos e ouvintes para se comunicar, as expressões preocupadas minutos antes da prova, trouxeram muitas contribuições valiosas para este estudo. Através das observações não atentamos apenas para o que as pessoas falam sobre os surdos – como professores e intérpretes – mas também direcionamos nossa atenção para os próprios alunos.

Em suma, nossa aposta é que nos deixemos afetar pelos acontecimentos do campo, pelas vozes dos sujeitos da pesquisa (educadores, alunos surdos e ouvintes e intérprete). Desvencilharmo-nos da posição de autoridade que nos confere o título de especialista ou de pesquisador da Universidade, abrindo mão das generalizações e das interpretações apriorísticas é um grande desafio.

Para enfrentá-lo retomamos Caiafa (2007), que toma de empréstimo a noção de *agenciamento* cunhada por Deleuze e Guattari⁷, entendendo-o como um arranjo, um tipo de conexão, que envolve sempre elementos heterogêneos. Esta noção é fundamental para problematizarmos a noção identitária, que nos mantém no reconhecível. De acordo com esta concepção, o sujeito individual não é ponto de partida na produção do conhecimento, mas sim um “(...) efeito de certos agenciamentos sempre coletivos” (CAIAFA, 2007, p. 152). Sendo assim, podemos entender que “na linguagem e na vida estamos sempre em conexão, de falar 'com', agir 'com', escrever 'com'” (CAIAFA, 2007, p. 152). A autora apresenta o conceito de *simpatia* de Deleuze (1977), que se refere a esta composição de elementos heterogêneos – físicos, psíquicos, sociais, verbais etc. Para ela,

A simpatia é o afeto que nos permite entrar em ligação com os heterogêneos que nos cercam, agir com eles, escrever com eles. O co-funcionamento ou simpatia difere tanto da identificação quanto da distância [do pesquisador com relação ao campo], que Deleuze (1997:67) menciona como 'duas armadilhas'. Porque a distância nos indica 'o olhar do entendimento', 'um

⁷ Conferir Deleuze (1977); Deleuze e Guattari (1980b).

olhar científico asseptizado', enquanto a identificação nos leva ao contágio, à confusão com o outro. Nos dois casos perdemos a força da alteridade, a oportunidade de entrar em composição com os heterogêneos. (...) Aqui não é questão de distanciar-se para compreender o outro, nem tampouco de tomar-se por esse outro, mas de ter algo a ver com ele, “alguma coisa a agenciar com ele” (CAIAFA, 2007, p. 152-153).

A autora defende que abalemos os limites estritos da noção de identidade como condição para nos ligarmos aos outros. Entendemos esta direção como uma abertura de nossa parte para questionar tanto nossas concepções prévias de deficiência, inclusão e educação quanto concepções cristalizadas que encontramos na escola, como aquela que diz que o aluno surdo não aprende porque é preguiçoso. Ou ainda, aquela que acredita que uma psicóloga na escola só poderia estar interessada no comportamento dos alunos. Acreditamos que é possível colocar à prova estas certezas, subvertendo as produções que se dão em nome de uma educação padronizada, onde determinados alunos são colocados, muitas vezes, em uma posição subalterna, de minoridade. Através da experiência na escola foi possível perceber, por exemplo, que ser surdo não significa necessariamente ser mudo, quieto ou isolado.

Outro ponto que percebo desde o primeiro dia na escola é que surdo não é necessariamente quieto. Eles conversam enquanto o professor escreve a matéria no quadro, como qualquer aluno. Às vezes também fazem piadas e brincadeiras durante a explicação. Outro rótulo geralmente associado aos surdos que cai por terra é o fato de que nem todo surdo é mudo. Uma das meninas que acompanha as aulas pela Libras fala de forma muito clara. Ela escuta um pouco e faz leitura labial. No meu segundo dia na escola já percebo que há diferentes maneiras de ser surdo. Está sendo muito bom habitar a escola (*Trecho de Diário de campo, 13/10/11 – Escola Niterói*).

Despret (2011) escreve em seu texto - *As ciências da emoção estão impregnadas de política?* - uma frase que gostamos muito. A autora diz que “o saber dos outros transforma nossas maneiras de nos saber” (DESPRET, 2011a, p. 34). A experiência de conviver com estes alunos, seus colegas e professores significou muito mais do que aprender algo sobre a educação inclusiva ou sobre a inclusão de surdos na escola regular. Colocar nossas teorias prévias à prova, questionar aquilo que parecia óbvio, provocou transformações na pesquisadora, e conseqüentemente, nos rumos da pesquisa, nas questões que elegemos seguir

ou reformular. Em suma, *pesquisar com os outros* faz com que nos interroguemos sobre nossas próprias verdades.

Aqui é importante esclarecer que quando utilizamos tais referenciais que nos levam a desconfiar de concepções prévias, não queremos dizer que estas últimas não existem. Como vimos, a neutralidade é aqui posta como uma impossibilidade. Latour (2007) sugere que não há problema nenhum em levarmos na bagagem preconceitos e influências, desde que estejamos disponíveis para pô-los em risco no dispositivo de pesquisa. O importante é termos em mente que “a paixão, as teorias ou os preconceitos não são maus em si mesmos; apenas se tornam maus quando não oferecem ao fenômeno ocasiões para diferir” (LATOURE, 2007, p.52). Sem dúvida, este direcionamento faz com que a diferença entre o repertório inicial da pesquisa e seu fechamento seja muito bem vinda, inclusive, desejada.

Outro ponto importante para discutirmos é que problematizar as fronteiras identitárias no processo de pesquisa não significa que não haverá diferença entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Só é possível haver transformações ou estranhamentos quando os elementos se distinguem. O pesquisador certamente tem uma especificidade com relação a produção do conhecimento, já que é ele quem seleciona o que vai constar em seu relato e de que modo. Reconhecer esta diferenciação é importante para borrarmos os contornos desta fronteira a partir da abertura do pensamento à alteridade, o que possibilita uma experiência de co-afetação e co-transformação que desnaturaliza tanto o lugar do pesquisador quanto dos sujeitos da pesquisa.

Não podemos, doravante, aceitar a pretensão de um conhecimento desinteressado que apenas desvela a realidade de seu objeto. Pois conhecer é estar em um engajamento produtivo da realidade conhecida, mas também é constituir-se neste engajamento por um efeito de retroação, já que não estamos imunes ao que conhecemos. Sujeito e objeto se engendram no ato de conhecimento, não restando nenhuma autoridade, nenhuma garantia prévia (PASSOS e BARROS, 2000, p. 77).

1.3) Os diários de campo como ferramenta metodológica

Com o intuito de produzir tal experiência de co-afetação, de modo a tornar mais simétrica a distribuição da expertise entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, utilizamos como parte do dispositivo de pesquisa algumas ferramentas metodológicas. Dentre elas, a escrita de

diários de campo. Esta permitiu o registro das pistas fornecidas pelos sujeitos que encontramos na escola, assim como os estranhamentos, as dúvidas, as questões que surgiram, tanto por parte da pesquisadora quanto por parte dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Através deste dispositivo a pesquisadora se inclui na pesquisa, na produção deste campo problemático. Esperamos que através desta prática seja possível trazer para a dissertação as interferências produzidas a partir do encontro com a escola, onde as questões que emergiram através desta experiência funcionaram como inspirações às nossas concepções teóricas.

Neste momento, é importante esclarecermos sobre o uso desta ferramenta, que estará presente ao longo de toda a escrita desta dissertação. Os diários aqui expostos não apresentam um estilo confessional. O objetivo não foi expor a intimidade da pesquisadora, revelar um “eu” por trás da pesquisa. Nossa intenção está em trazer para você leitor a vivência cotidiana que produziu esta pesquisa. Isto significa visibilizar tanto o que chamaremos de *cenas do cotidiano escolar* quanto trazer à tona as inquietações presentes no processo de pesquisa, que embora sempre existam nem sempre são incluídos na escrita final.

Além disso, os diários de campo foram escritos com o intuito de compartilhar as experiências vivenciadas na escola pela pesquisadora, antes mesmo da conclusão da dissertação. Para tanto, os diários foram lidos e discutidos, ação que envolveu tanto a orientadora desta dissertação quanto os alunos do curso extracurricular que a pesquisadora ministrou em seu estágio docência⁸, intitulado “Deficiência e Inclusão: problematizando práticas”. A ideia deste curso foi discutirmos tanto textos acadêmicos quanto os diários de campo das mestrandas, mesclando discussões teóricas com os desafios cotidianos encontrados pelas psicólogas em suas atuações em escolas e instituições públicas que atendem pessoas com deficiência.

Outra questão importante para esclarecermos é que, apesar do nome, os diários não são escritos necessariamente todos os dias. Através de sua escrita, não registramos tudo aquilo que observamos, mas sim os acontecimentos que provocam em nós estranhamentos. O momento da escrita dos diários foi também um modo de revivermos as tais situações que geraram a motivação para escrevê-los, com mais calma, num outro ambiente, o que permitiu

⁸ O estágio docência é parte das atividades obrigatórias dos alunos bolsistas do mestrado. Estes devem oferecer aos alunos da graduação disciplinas ou cursos. Optamos por ofertar um curso extracurricular aos discentes de Psicologia e Pedagogia da UFF, em parceria com a mestranda Luciana Franco e o pós doutorando Gustavo Ferraz. O objetivo do curso foi levar aos alunos uma discussão sobre a questão da deficiência e dos processos de inclusão/exclusão – temas que tem recebido pouco espaço na grade curricular de ambos os cursos e que são tão importantes de serem pensados. Alguns dos tópicos abordados foram: Problematização dos estigmas relacionados à deficiência; discussão das práticas institucionais a partir da leitura dos diários de campo das mestrandas; estudo de uma metodologia de pesquisa onde a construção do conhecimento ocorre de forma imanente ao campo.

que mais análises pudessem ser feitas sobre o material. Nas palavras de Lourau (1993, p. 77):

O diário nos permite o conhecimento da vivência cotidiana de campo (não o “fazer” das normas, mas o “como foi feito” da prática). Tal conhecimento possibilita compreender melhor as condições de produção da vida intelectual e evita a construção daquilo que chamarei “lado mágico” ou “ilusório” da pesquisa (fantasias, em torno da CIENTIFICIDADE, geradas pela “asséptica” leitura dos “resultados” finais).

Os diários de campo permitem revelar que toda pesquisa é atravessada por contradições, por relações de poder. Através desta ferramenta é possível trazer para o leitor os impasses existentes no encontro da pesquisadora com seu campo de pesquisa. É importante observar que impasses existem em todo ato de pesquisar, mas nem sempre são visibilizados na escrita final. Como diz Lourau (1993) “a revelação, ou não, dos múltiplos atos da pesquisa é uma ação política” (p. 84). Tal projeto político “inclui transformar a si, a seu lugar social, a partir de estratégias de coletivização das experiências e análises” (LOURAU, 1993, p. 85). Logo, os diários de campo jamais são neutros, nem política nem afetivamente. O uso desta ferramenta metodológica permitiu à pesquisadora imprimir seu próprio estilo na escrita, já que o diário de campo que defendemos não é feito a partir de um conjunto de técnicas, regras e prescrições. Sua escrita é livre e aberta a interferências, já que coletivizada em certos momentos, inclusive ao longo de toda a escrita final da dissertação.

Com base em toda este referencial teórico-prático apresentado até aqui passaremos aos passos trilhados para a entrada da pesquisadora na escola, as negociações realizadas, os conflitos, as respostas nem sempre favoráveis, as indagações e inquietações que surgiram nos primeiros encontros, a delimitação do problema de pesquisa, as contradições encontradas, etc. Entendemos que tudo isso faz parte da pesquisa e interferiu diretamente naquilo que selecionamos para entrar nesta escrita.

1.4) Negociando a entrada na escola como pesquisadora

Após ingressar no mestrado, a primeira questão que surgiu para esta pesquisa foi com relação a uma escolha que deveríamos fazer naquele momento: submeter ou não o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade. Nosso programa de Pós-Graduação apresenta

críticas a este tipo de submissão, já que as escolhas éticas, metodológicas e políticas das pesquisas devem ser feitas pelos pesquisadores. Além disso, para submeter o projeto de pesquisa ao referido Comitê é preciso reescrever o projeto nos moldes desta instância regulamentadora, moldes estes estranhos ao referencial teórico e metodológico com o qual trabalhamos nesta pesquisa. Assim, o programa de Pós-Graduação em Psicologia desta Universidade nos leva a refletir criticamente sobre a exigência de que todas as pesquisas com seres humanos, a despeito de suas características teórico-metodológicas, devam ser submetidas a um tipo de normatização cujas referências são as pesquisas nas áreas médicas e afins. Mais do que tomar a questão da ética em pesquisa como um norma que, de fora, determina o que é pesquisar com seres humanos, somos instigados a tomar a ética em pesquisa como um compromisso que se faz com o outro, no campo de pesquisa, de modo situado.

No entanto, não submeter o projeto ao Comitê de Ética teria um custo: a maioria das revistas hoje não publica pesquisas com seres humanos sem a aprovação desta instância regulamentadora. Esta informação foi decisiva e optamos por submeter o projeto de pesquisa. Para nós é fundamental que este trabalho seja publicado, tanto completo quanto no formato de artigos a fim de que as questões aqui levantadas possam circular em outros espaços, contagiar, abrir questões para outras pesquisas. O projeto desta pesquisa foi assim aprovado pelo referido Comitê em dezembro de 2011.

A próxima escolha que deveríamos fazer foi com relação à escola para desenvolver o presente estudo. Optamos por retornar à instituição de ensino onde a pesquisadora realizou o estágio curricular da graduação. O primeiro passo foi visitar este local, apresentar o projeto e expor os objetivos da pesquisa. Além disso, precisávamos definir algo muito importante nesta visita inicial: ao utilizar a expressão “alunos com deficiência”, a que pessoas estaríamos nos referindo?

Nunca foi objetivo deste estudo abarcar o amplo conceito de deficiência previsto na legislação, através por exemplo do Decreto 6949/2009⁹, que considera por pessoas com deficiência “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2009, Artigo 1). No entanto, optamos por não definir a priori que alunos acompanhar. Escolhemos inicialmente a escola e lá descobrimos quem eram os alunos

⁹ Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

“incluídos”. Tratavam-se de alunos surdos. Foi então que delimitamos nossa investigação na inclusão destes alunos especificamente.

O primeiro estabelecimento de ensino escolhido está situado na cidade de Niterói, possui cerca de 4 mil alunos, e oferece uma formação que vai desde a classe de alfabetização até o Curso Normal, nível médio. A escola possui também uma sala de recursos multifuncional.

A próxima etapa consistiu na elaboração de um documento solicitando à Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) a autorização para o desenvolvimento da pesquisa. A primeira resposta desta Secretaria veio sem demora, sendo concedida em 31 de agosto de 2011.

Retornamos então à escola e planejamos em parceria com uma das coordenadoras a maneira como o trabalho seria organizado. Neste momento deixamos uma cópia do projeto de pesquisa com esta profissional. A primeira etapa do processo consistiu em observações feitas tanto nas turmas regulares quanto na sala de recursos. Selecionamos duas turmas onde havia um número maior de alunos surdos, 6º e 7º anos do ensino fundamental. A coordenadora sugeriu acompanharmos as aulas de duas professoras interessadas no tema da inclusão. Aceitamos a sugestão e começamos a fazer as observações duas vezes por semana na escola. Já na sala de recursos realizávamos observações em um desses dias, com o objetivo de conhecer as atividades ali desenvolvidas.

Nesta última, havia duas professoras para atender todos os alunos que apresentassem a demanda e se encaixassem no perfil de aluno para a sala de recursos, a saber: apresentar alguma deficiência ou transtorno global do desenvolvimento (o que deve ser comprovado por laudo médico). Cabe observar, a partir de nossa experiência até aqui com a educação básica pública, que a sala de recursos muitas vezes funciona como um “setor”, onde há poucas vagas. É possível encontrarmos alunos que apresentam a demanda e, apesar disso, não conseguem lugar neste espaço. Dentre estes, há os alunos que se enquadram e os que não se enquadram nos perfis pré-estabelecidos. Os que não se enquadram são aqueles que, apesar de não terem deficiência atestada por laudos médicos, necessitam, segundo as professoras, de uma atenção mais individualizada, o que numa turma com 30/35 alunos não é possível com apenas uma profissional dentro de sala de aula. A sala de recursos tem sido até aqui um lugar para poucos, embora a demanda cresça a cada dia.

A intenção em frequentarmos este espaço foi a de conhecer seu funcionamento. Descobrimos que os alunos eram majoritariamente atendidos em grupos, e havia para isto horários pré-estabelecidos. Os surdos de uma mesma turma eram atendidos juntos. Num

primeiro momento pensamos em acompanhar um desses grupos de surdos. Após cerca de um mês na escola, percebemos que seria mais interessante para este estudo, naquele momento, acompanhar o que lá acontecia de forma geral, sem a delimitação de dia e horário de determinado grupo. Esta escolha se deu também em função do não conhecimento de Libras por parte da pesquisadora. Acompanhar o reforço dado aos alunos na sala de recursos, em Libras, seria algo muito difícil e confuso. Este não saber acompanhado de nossa disponibilidade e curiosidade para estar naquele espaço e conhecer o que ali acontecia foi uma experiência muito rica para esta pesquisa, e nos fez pensar: por que só alguns alunos e estagiários podiam participar daquelas atividades? Por que não expandir as ideias ali produzidas para além das paredes da sala de recursos?

Na sala de recursos vi inúmeros materiais confeccionados na própria escola e que são denominados de tecnologias assistivas de baixo custo. Há diversos materiais adaptados para necessidades de cegos, surdos, alunos com paralisia, etc. Vi ali muita criatividade com relação à feitura destes materiais. Tinham jogos que traziam a Libras, onde os ouvintes poderiam aprender os sinais brincando; provas ampliadas para pessoas com baixa visão; diversos materiais com figuras em alto relevo, como o mapa do Brasil, onde cada região era feita com miçangas diferentes; filmes brasileiros com legendas em português ou em LIBRAS para os surdos; Enfim, havia uma infinidade de materiais. Aquele lugar encanta. Conheci também ali um menino diagnosticado com autismo que encontrou naquele espaço a possibilidade de criar. Ele inventou uma cidade imaginária, assim como as linhas de ônibus que circulam na mesma. A professora aproveita esta invenção para ensinar a ele conhecimentos sobre o circular pela cidade (*Diário de campo, 10/11/11*).

Além destas vivências, combinamos com a coordenadora que uma segunda etapa seria composta pela realização de entrevistas semi-estruturadas com professores da escola que tivessem experiência em sala de aula com alunos surdos e interesse em participar da pesquisa. Estas também seriam direcionadas aos intérpretes de Libras que lá trabalhavam e aos próprios alunos surdos interessados.

No entanto, a passagem da pesquisa por esta escola foi bem curta, se deu no período de 05/10/11 a 07/12/11. Em 2012 foi necessário solicitar uma nova autorização à SEEDUC. O processo de renovação deste pedido deve ocorrer anualmente. Um fato inesperado então atravessa a pesquisa: a Universidade Federal Fluminense (UFF) não renovou na passagem do

ano o convênio com a SEEDUC. Todas as atividades de estagiários e pesquisadores desta Universidade foram então suspensas nas escolas estaduais. Durante todo o mês de março procuramos saber informações sobre a retomada deste convênio, mas não foi possível obter uma previsão nem da UFF nem da SEEDUC. Esta falta de informação nos intrigava. Como a Universidade não renova o convênio? O que fazer?

1.4.1) O retorno à escola

No início de abril de 2012 o convênio da UFF com a SEEDUC foi retomado. Retornamos então à escola com expectativas, esperando logo voltar ao trabalho. Ao conversar com a coordenadora descobrimos que, ainda que a autorização passada fosse até dezembro de 2012, precisaríamos de uma nova, pois além da ruptura temporária do convênio com a Universidade, cada ano é preciso refazer tal solicitação. Fui então encaminhada novamente a SEEDUC e encontramos um cenário diferente. Foi-nos solicitada uma documentação com dados mais detalhados do projeto de pesquisa do que na primeira vez, como: objetivos, organização do trabalho de campo, materiais a serem utilizados, etc. O prazo dado para o parecer seria, a princípio, de 30 a 40 dias.

Tentamos negociar com a escola uma entrada antes de a nova autorização chegar. Não foi possível. Propomos o retorno da pesquisadora às atividades na escola na condição de estagiária, já que esta também era aluna do curso de Licenciatura em Psicologia. Nada feito. Decidimos então esperar o documento chegar até o mês de maio.

Escrever sobre tudo isto também constitui nossa aposta metodológica. Todo este processo para retornar à escola é parte do que chamamos de campo de pesquisa. Esta situação toda coloca questões para pensarmos. Pesquisar é também lidar com imprevistos, com pareceres, com silêncios, com respostas negativas, com exigências que por vezes não concordamos. O que fazer com elas?

Pesquisar é lidar com pessoas, com papeladas, com negociações constantes. E tudo isto produz o campo de pesquisa. Longe dos modos tradicionais de entender este último, não o concebemos como um local que existe por si mesmo, independentemente das pessoas e dos eventos que o compõem. Spink (2003) propõe que pensemos o campo como um processo contínuo e multi-temático, composto por múltiplas faces e materialidades. Podemos incluir neste último os lugares, os espaços, as conversas, os blocos de anotações, os gravadores, a Universidade, os documentos, as pessoas, os conceitos, os achados.

O autor defende que o pesquisador não entra no campo somente quando chega ao local onde encontra diretamente seu objeto de estudo. No que se refere a presente pesquisa, entrar em contato com o campo não coincidiu, como vimos na introdução, com a entrada da pesquisadora na escola ou no mestrado. Muito diferente disso, entramos no campo quando iniciamos o processo de problematização de determinada temática, ou seja, quando nos interessamos por uma questão. Seja através da escrita de um artigo, seja através da narrativa de uma história ou até mesmo no estudo, nas reflexões e conversas sobre a questão que nos move, estamos no campo.

Logo, o pesquisador não é uma figura à parte, algo que se distancia do campo para desvelar uma realidade, como se esta última fosse um todo coerente, regido por uma história linear. De acordo com Spink (2003), “ao relatar, ao conversar, ao buscar mais detalhes também formamos parte do campo; parte do processo e de seus eventos no tempo” (SPINK, 2003, p. 25). Participamos assim de sua constituição e do que ali é produzido diariamente. O autor propõe então o conceito de *campo-tema* entendendo-o como uma construção social, e não como algo dado, que existe por si mesmo. O campo composto pelos “alunos de inclusão” ou pelas “pessoas surdas” é um exemplo desta construção. Assim, a noção de campo que utilizaremos aqui não se reduz a um universo distante, um lugar onde se faz observações, não é “um fim de semana de pesquisa participante” (SPINK, 2003, p. 27). Tomar o campo como um local onde se vai levantar dados é uma naturalização que afasta o pesquisador das questões cotidianas. Utilizaremos então de empréstimo a noção de *campo-tema* para conceber o campo de pesquisa como um espaço que é constantemente debatido, não está nunca pronto, estático. Ele é constituído de falas, conversas, materialidades. Dele fazem parte lugares, eventos, pessoas, anotações, sons, etc. Trata-se de “um confronto de saberes uma negociação de sentido numa busca de ampliar possibilidades de transformar práticas” (SPINK, 2003, p. 37).

Este referencial teórico foi muito importante, especialmente no período em que estivemos fora da escola. Apesar deste fato, não deixamos de construir o campo desta pesquisa. Dele também fez parte: o processo de negociação para retornar à escola, as participações da pesquisadora nos grupos de orientação coletiva do mestrado, as conversas com a orientadora e com os colegas sobre este estudo, a prática do estágio docência, as disciplinas cursadas, etc.

1.4.2) Mudança de planos: a busca por outros territórios

Chega o mês de maio e não recebemos nenhum parecer da SEEDUC sobre o pedido de autorização da pesquisa. Também não havia nenhuma previsão para tal. Optamos então por elaborar um novo pedido, desta vez para a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME).

Surge para nós neste momento um novo desafio: encontrar outra escola regular com alunos surdos matriculados. Tarefa nada fácil. Percebemos o quanto ainda hoje é difícil encontrar alunos com necessidades especiais em escolas regulares, inclusive nas públicas. O que contradiz dados estatísticos atuais que apontam para a existência, no ano de 2010, de mais de 480 mil alunos com deficiência matriculados nestas escolas em todo país. Isto significa que 69% das matrículas de alunos nesta condição estão em escolas regulares¹⁰. Diante destes dados podemos questionar: onde estão estas pessoas? Por que é tão difícil encontrá-las?

Para levantar estas informações entramos em contato com a 4ª. CRE¹¹, órgão da SME responsável pelas escolas do bairro que escolhemos pesquisar, e conversamos com alguns professores que trabalham na região. Encontramos duas escolas e fomos visitá-las. Ambas se mostraram disponíveis para receber a pesquisa. Escolhemos uma delas, a partir dos seguintes critérios: alunos surdos matriculados em turmas regulares do 2º segmento (6º ao 9º ano), presença de intérprete de Libras e Sala de Recursos. Estes últimos foram elaborados com base na experiência com a escola anterior, que apresentou para nós a combinação destes elementos, que se tornou questão para este estudo.

Elaboramos então o pedido de autorização e recebemos o parecer favorável quinze dias depois. Em dezoito de maio, com o documento em mãos, decidimos dar continuidade a pesquisa na escola municipal escolhida, situada na zona norte do Rio de Janeiro, local onde desenvolvemos a maior parte deste estudo (maio a dezembro de 2012). Tal estabelecimento de ensino possui cerca de 750 alunos, distribuídos da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental. Dentre eles, há quatro surdos que frequentam as classes regulares, em três diferentes anos de escolaridade (5º, 8º e 9º. anos), além de uma classe especial com cinco alunos matriculados, todos considerados surdos.

¹⁰ Ploennes, C. *Os impasses da inclusão*, 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/177/o-impasse-da-inclusaomudanca-na-meta-4-do-plano-nacional-243674-1.asp>. Acesso em 23/07/2012.

¹¹ A Coordenadoria Regional de Educação representa a Secretaria Municipal de Educação em determinada localidade. No município do Rio de Janeiro, em 2012, havia dez coordenadorias. Cada uma delas “é responsável pelas políticas relacionadas às suas regiões, tendo como atribuições coordenar, orientar e supervisionar escolas oferecendo suporte administrativo e pedagógico para a viabilização das políticas da secretaria”. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/cre.jsp?ACAO=acao1&CRE=0>. Acesso em 23/07/2012.

1.4.3) Organizando os modos de estar na escola

Em 2012, no primeiro mês em que a pesquisadora esteve na escola, foram realizadas observações, que ocorreram duas vezes por semana, em dois momentos: na parte da manhã, período em que os alunos surdos frequentam a sala de recursos; e durante à tarde, turno onde os mesmos se encontram em suas respectivas turmas nas classes regulares. Inicialmente, a escolha da turma que seria observada no dia ocorria neste mesmo dia. Procuramos organizar as observações de modo a estar nas três turmas regulares que tinham surdos matriculados, uma a cada dia.

Após este período decidimos mudar o modo como estavam sendo feitas as observações. Ao invés de acompanhar as aulas de vários professores, de várias disciplinas, escolhemos as aulas de duas professoras para acompanhar. Elas davam aulas tanto para o 8º. quanto para o 9º ano, e concordaram em ter a pesquisadora por perto. O primeiro momento, onde acompanhamos as aulas de vários professores, foi importante para conhecermos o cotidiano da escola, as dinâmicas das aulas, etc. Foi o momento também de visibilizar a pesquisa para os vários profissionais que lá trabalham. Já acompanhar de perto duas disciplinas nos auxiliou a organizar a escrita, selecionar as questões para esta dissertação, assim como ajudou a pesquisadora a se sentir menos estrangeira naquele espaço.

Nos últimos três meses de estada na escola, realizamos entrevistas com três professoras (uma do 5º. ano e duas do segundo segmento – 8º. e 9º. anos), com três alunos surdos e com a única intérprete de Libras da escola. Nestas tivemos a oportunidade de esclarecer um pouco melhor as questões que surgiram durante as observações, que nem sempre eram possíveis de serem colocadas no momento dos acontecimentos, devido à rotina corrida e praticamente sem brechas da escola. Foi questão como conseguiríamos disponibilidade dos professores e dos alunos para as entrevistas. Utilizamos os dias com poucos alunos na escola, dias em que as aulas acabavam mais cedo, e horários vagos das professoras.

A seguir trabalharemos a ideia de que todos estes elementos que participaram da feitura desta pesquisa, o que inclui a presença da pesquisadora na escola e os encontros ali efetuados, contribuíram para a produção de realidades que colocam em ação práticas que fazem existir a deficiência, a inclusão educacional e a surdez.

1.5) Práticas que produzem múltiplas realidades: questão de política ontológica

A experiência de estar escola, associada com o estudo de autores como Annemarie Mol (2002, 2007), trouxe a possibilidade de entendermos que discursos múltiplos produzem múltiplas realidades, onde perspectivas diversas ora convivem entre si, ora se chocam, ora se excluem. Embora nas duas escolas pesquisadas, a surdez e a deficiência auditiva fossem frequentemente utilizadas como sinônimos, as práticas dirigidas aos alunos surdos mostram que ora a concepção de surdez está atrelada à ideia de deficiência (no sentido de déficit, falta) ora ela não é considerada como impeditivo para estes alunos realizarem as mesmas atividades que os ouvintes. Como veremos ao longo de todo esse estudo, é por estes tensionamentos que nos interessamos. Não nos dedicaremos às diversas definições de surdez apresentadas pela literatura, sejam as referentes aos escritos médicos ou àquelas produzidas pelos discursos de movimentos dos surdos. Abriremos mão da noção de categorias para apostar na ideia das conexões parciais. Nestas, as fronteiras são traçadas localmente, colocando em xeque conhecimentos que se pretendem universais, totalizantes, assépticos, com olhares transcendentais e desencarnados. Tal concepção também desmancha categorias (aquilo que pretende definir o que alguma coisa é), assim como dicotomias, como as que separam público do privado, normal do patológico, inclusão da exclusão, eficiência da deficiência, numa aposta política onde determinada vida não seja objeto de apropriação e dominação hierárquica pela outra. Sob a ideia de conexões parciais colocamos em questão a necessidade das categorias. Se podemos falar sobre inclusão, sobre deficiência ou sobre educação, isto só é possível parcialmente a partir das conexões, das articulações que experienciamos dentro de determinada escola. Falamos então de conexões, de conversas não inocentes, já que produzem mundos, verdades, modos de ser e de fazer. Nas palavras de Haraway (2009), “(...) uma linguagem comum, como todos os sonhos sobre uma linguagem que seja perfeitamente fiel da experiência, é um sonho totalizante e imperialista. Nesse sentido, em sua ânsia por resolver a contradição, também a dialética é uma linguagem de sonho” (p. 83).

Trabalharemos esta ideia ao longo de toda esta dissertação, apresentando exemplos. Não sejamos apressados em seu entendimento. Utilizaremos também outros autores e mais alguns conceitos para compreendermos melhor esta ideia. O que queremos dizer, por exemplo, quando trazemos o conceito de multiplicidade ao dizermos que as realidades são múltiplas?

Não devemos confundir este conceito com a noção de pluralidade. Nesta última

admite-se múltiplos pontos de vista para um objeto que permanece imutável, dado como natural. A ideia de multiplicidade vai além, colocando em xeque a pré-existência dos objetos do conhecimento (MOL, 2007). A existência destes últimos ocorre nas e pelas práticas (MORAES, 2010). Apresentaremos através das cenas cotidianas escolares distintas formas de fazer existir a surdez e a inclusão. Com isto, não pretendemos apontar qual seria a melhor, ou a mais adequada. Não se trata de destituir um rótulo e instituir outro. Ao invés disso, estaremos atentas às produções que instituem certas verdades, desqualificando outras, proposta esta que será trabalhada mais detidamente no capítulo 3 desta dissertação.

Moraes (2010) reforça o pensamento de Mol (2007) ao postular que “ser deficiente não é algo que uma pessoa é em si mesma. Mas algo que ela se torna, quando articulada em certas práticas”. Neste sentido, através do conceito de multiplicidade entendemos que os modos de ordenar e articular as deficiências não estão definidos a priori, ou seja, não cabem em uma definição geral/universal de deficiência. Acompanhando a autora, nossa intenção está em interferir nas definições de normal e anormal, eficiente e deficiente, apontando para o fato de que a deficiência é efeito de certos arranjos e não causa de certa limitação física ou mental. Para tanto, é fundamental apostarmos em intervenções que se dêem no espaço do “e”, através de ações que, como vimos, levem em consideração o referencial do outro.

Mais uma vez insistimos, aquilo que consideramos como “real” está impregnado de política. Ao se referir ao termo *política ontológica*, Mol (2007) defende que aquilo que conta como realidade está em constante processo de modelação, o que não ocorre sem lutas por certas verdades em detrimento de outras. De acordo com seus escritos, “a realidade é localizada histórica, cultural e materialmente” (MOL, 2007, p. 2). Um exemplo de tais embates vimos no momento das entrevistas com os alunos surdos, descrito anteriormente.

Logo, pesquisar o tema da inclusão de alunos surdos na escola regular significa para nós entrar em contato com arranjos que mobilizam elementos heterogêneos. O que se define como realidade neste processo depende do modo como estes elementos se articulam. Tais arranjos só podem ser construídos no encontro destes alunos com a escola e não a priori. Não é possível que se saiba de antemão quais serão as tais “necessidades especiais” de cada um. Por isto esta pesquisa se interessou pelos modos de fazer que ocorrem na escola, especialmente àqueles que se dão em nome de uma educação inclusiva.

Quando falamos sobre inclusão de determinados alunos na escola não podemos deixar de considerar alguns fatores, como: a organização das aulas, os professores, os alunos, os intérpretes, uma apostila sobre inclusão, as provas, os cadernos, a Libras, o português, os recursos visuais utilizados em sala de aula, etc. Estes elementos produzem articulações que

fazem existir determinados modos de incluir e de lidar com a diferença e não outros. Isto vai depender justamente do modo como os primeiros se combinam. Note, leitor, que tais articulações podem trazer tanto componentes humanos quanto não humanos.

Podemos dizer que o encontro da pesquisadora com os alunos surdos e com a Libras, assim como o estranhamento com relação ao seu não saber a língua, possibilitou que uma conexão com certos elementos fosse feita, o que inclui: os risos, as feições de protesto, a comunicação híbrida entre surdos e ouvintes, as angústias de certos professores, etc. Todos estes encontros foram permeados de afetos. Acreditamos ser imprescindível o uso da sensibilidade por parte do pesquisador no processo de pesquisa.

Segundo Latour (2007), quanto mais conexões estabelecermos mais condições teremos de produzir conhecimentos interessantes. Nas palavras do autor:

Um sujeito inarticulado é alguém que sente, faz e diz sempre o mesmo, independentemente do que os outros disserem (...). Um sujeito articulado, pelo contrário, é alguém que aprende a ser afectado pelos outros – *não por si próprio*. (...) um sujeito só se torna interessante, profundo ou válido quando ressoa com os outros, quando é efectuado, influenciado, posto em movimento por novas entidades cujas diferenças são registradas de formas novas e inesperadas. Articulação, portanto, não significa capacidade para falar com autoridade (...) mas ser afectado por diferenças” (LATOURE, 2007, p. 43).

Tal referencial foi fundamental para que a pesquisadora pudesse rever o modo como estava realizando as observações na escola, assim como as análises que estava empreendendo, que muitas vezes caíram em dicotomias, que apontavam certas práticas como interessantes, outras como rotuladoras. Algumas enquanto inclusivas e outras como excludentes.

Penso muito sobre as práticas cotidianas da escola. É por elas que me interessa. Pelas questões que aparecem ali, imanente às relações. Sem sentir este cotidiano, sem ser afetada por ele, tudo o que tenho são pré-concepções, generalizações. E um dos objetivos desta pesquisa é colocar estas últimas em xeque. O uso de generalizações pode produzir efeitos perigosos. Posso chegar na escola carregada delas e só prestar atenção naquilo que confirma hipóteses prévias. É um risco grande. Se parto do princípio de que a escola é excludente é possível que só me atente para as ações que promovem

exclusão. Ano passado [2011] estava muito atenta a elas. Aprendi com minha orientadora que seria mais interessante sentir do que pressupor. Será que volto para casa a mesma, após o encontro com a escola? (*Diário de campo, 13/04/2012*).

A entrada destes alunos na escola regular sem dúvida coloca uma série de questões para a escola, para a educação de uma forma geral e para as pesquisas que se propõem a produzir conhecimento nesta área. Experiências singulares podem levantar questões que sirvam de norte para repensarmos os rumos que a educação pública vem tomando em nosso país. A proposta é que a partir desta experiência singular, tanto prática quanto teórica, outras questões possam ser produzidas, inclusive em outras escolas, outros meios.

1.6) A escola como campo de forças

Quando levantamos nossa opção pelos tensionamentos cotidianos produzidos na escola, queremos dizer que habitar o cotidiano escolar significa para este estudo um interesse pelos impasses, pelos avanços e dificuldades que o tema da inclusão escolar suscita. Nesta seção nos dedicaremos a trabalhar o conceito de práticas cotidianas através da relação que estabelecemos entre as ideias de cotidiano, realidades e práticas, explicitando através destes conceitos a luta de forças na produção daquilo que conta ou não como verdade.

Sabemos que a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino não ocorre sem embates. Nem sempre as determinações trazidas pela legislação se transformam em realidade nas escolas. Por exemplo, mais recentemente foi criado o Decreto Federal 7611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Dentre os objetivos preconizados, está a determinação de que as escolas devem oferecer condições de acesso, participação e aprendizagem aos alunos com deficiência na escola regular, além do apoio especializado de acordo com as necessidades individuais destes últimos. Além disso, o atendimento especializado deve garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular, evitando que este atendimento ocorra de forma descontextualizada. No entanto, ao aterrissarmos na escola, percebemos que tais assertivas não se fazem valer de forma tão simples. Lembremos que por muito tempo na história as pessoas consideradas à margem da ordem dominante foram estigmatizadas, institucionalizadas, transformadas em alvos de técnicas corretivas e por muito tempo

impedidas de frequentar escolas regulares, dentre elas as pessoas surdas. Uma transformação de paradigma não ocorre de forma imediata, antes se chocando com interesses diversos, muitas vezes contrários aos pontos mencionados acima.

O dispositivo legal citado (assim como outros) se constitui como um dos elementos que fazem existir as políticas de inclusão, não o único. Nos cotidianos escolares são tomadas decisões que contribuem para a produção daquilo que conta como inclusão ou exclusão, ou ainda, como eficiência ou deficiência, como veremos através dos trechos de diários de campo e entrevistas.

Mas antes de retornarmos a eles, vamos esclarecer o que entendemos por cotidiano escolar. Este último não é composto apenas por prescrições, pelo estabelecimento e cumprimento de regras, por adaptações ou repetições. Falar em práticas cotidianas para nós significa entender a escola como um campo de forças permanentemente em luta. Evidentemente que normas, regras e prescrições fazem parte deste cotidiano e são fundamentais para o seu funcionamento, embora não sejam fixas nem estáveis. Michel de Certeau (1994) denomina tais prescrições/normas de *estratégias*. Estas são elaboradas a partir de discursos totalizantes e impõem operações a partir de modelos abstratos. Alguns exemplos de prescrições que encontramos na escola são: conteúdos curriculares, carga horária das disciplinas, calendário escolar, planos de aulas, as políticas públicas de inclusão, etc. Entretanto, tais recursos jamais poderiam por si só dar conta da variabilidade da vida, dos imprevistos que podem ocorrer.

Concordamos com Heckert e Barros (2007) quando postulam que na escola há tanto normas prescritas quanto criação de outras normas que problematizam as já existentes. As autoras, baseadas em Canguilhem (2001), ressaltam a dimensão permanentemente inventiva da vida humana. Estamos constantemente criando novas regras, novas maneiras de fazer diante das imprevisibilidades do meio. Neste sentido, podemos entender que as normas, as regras, a ordem, são estados provisórios, embora muitas vezes pareçam rígidas e imutáveis.

As autoras apontam ainda para a existência de enfrentamentos que se dão no cotidiano escolar na luta por uma escola mais democrática. Embora estes sejam muitas vezes silenciados, eles existem e irrompem justamente através das práticas mais singulares, mais locais, operando resistências a certas lógicas que promovem exclusões. Resistências que se dão, por exemplo, através das lutas empreendidas pela população e pelos profissionais de educação contra o sucateamento da escola pública, ou ainda, pela recusa dos prognósticos de fracasso das camadas populares tanto na escola quando na vida (HECKERT & BARROS, 2007). Para ampliarmos nossa compreensão, observemos como as autoras definem esta ideia:

“práticas de resistência são aquelas que não atendem exclusivamente ao prescrito, mas que no fazer cotidiano esboçam outros modos de ação que se irradiam e se conectam a outras práticas desafiadoras das hierarquias e destinos selados como sina” (HECKERT & BARROS, 2007, p. 96).

De acordo com este entendimento, podemos trabalhar a noção de escola como *instituição*. Tomamos o conceito emprestado da Análise Institucional para compreender a escola não como algo observável (como um prédio), mas sim como uma dinâmica contraditória que se constrói na (e em) história (LOURAU, 1993). O conceito de instituição será a todo momento aqui utilizado no sentido de movimento, jamais como imobilidade. Para compreendermos melhor esta ideia, recorreremos a seguinte imagem, apresentada por Barros (2007):

As instituições são como estátuas de areia: mostram-se fixas e desistorizadas, mas os grãos que as compõem estão, ainda que imperceptivelmente, se movimentando, os fluxos não param de se agitar; o mar está ali adiante, podendo, a qualquer momento, levar os grãos de areia que compõem estas estátuas, fazendo com que elas desapareçam (p. 96).

Entender a escola como instituição é concebê-la como efeito de relações humanas, de produções coletivas, que em dado momento da história se constituiu como regra. Instituição nada mais é do que criação de campos de saber, de redes de saber e de especialismos (BARROS, 2007). Trata-se de produções tanto de sujeitos quanto de objetos do conhecimento, que ao se perderem dos contextos históricos, sociais, políticos, econômicos onde foram criadas, se apresentam como dadas, como se sempre tivessem existido. Contra esta tendência que produzimos a escrita desta dissertação. Será através dos tensionamentos, das contradições presentes na escola, que convenceremos você leitor de que a educação do modo como conhecemos hoje não é algo natural, assim como não são os métodos pedagógicos preconizados pelas Secretarias de Educação, nem mesmo este ou aquele modo de estar na escola, seja como aluno, como professor, como pesquisador ou como funcionário. Em suma, tudo o que aparece como dado ou como verdade é datado, sendo senão produto de forças em luta, carregadas de história. O conceito de instituição pode, inclusive, nos ajudar a entender como é possível vivermos por um lado, com discursos em prol da diversidade e, por outro, com práticas que capturam as diferenças através das categorizações de pessoas e de comportamentos.

Nossa proposta é que sob a imagem das estátuas de areia e sua relação com o mar possamos pensar a escola. Mais uma vez o pensamento de Heckert e Barros (2007) abre caminhos nesta direção. De acordo com suas palavras, “(...) nos embates pelo exercício do direito à escola são fabricados modos de existência que imprimem outros sentidos à escola, ao mesmo tempo em que interferem nos rumos das políticas governamentais” (HECKERT e BARROS, 2007, p. 97). Consideramos este ponto muito importante, pois a partir dele podemos compreender que a organização de tudo aquilo que está instituído no campo educacional não precede as lutas. As estruturas, as normas e as regras atuais não se fizeram existir sem tensões, nem imperam absolutas.

Ao falarmos de cotidiano, entendemos que este também é composto por práticas inventivas. É nele que se forjam os jogos de poderes e as resistências. Certeau (1994) apresenta uma bela definição que provoca nosso pensamento. Segundo o autor, “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 1994, p. 38). Ou seja, este último jamais está dado, nunca é estático, está sempre sendo feito.

O autor denomina de *táticas* estas ações cotidianas que obedecem a outras regras que estão para além das pré-estabelecidas. São ações que não possuem dono, não precedem a experiência. Estas não existem fora da ordem hegemônica, só podem se dar em relação a esta última. Além disso, não pertencem a um indivíduo ou a um conjunto de indivíduos. Não há como prevê-las, não há como isolá-las.

Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (CERTEAU, 1994, p. 101).

As *táticas* se introduzem por surpresa em uma ordem. Elas dizem respeito a movimentos que mudam a configuração do espaço, que produzem interferências nas normas instituídas. Estas últimas nunca estão imunes. São sempre colocadas à prova frente as imprevisibilidades da experiência. Regras, espaços ou determinações nunca serão definitivos. E quem negocia, quem participa do combate? Todos nós podemos fazer isto, em alguma medida.

Produzir o novo é inventar novos desejos e novas crenças, novas associações

e novas formas de cooperação. A invenção não é prerrogativa dos grandes gênios, nem monopólio da indústria ou da ciência, ela é potência do homem comum. Cada variação, por minúscula que seja, ao propagar-se e ser imitada, torna-se quantidade social, e assim pode ensejar outras invenções e novas imitações, novas associações e novas formas de cooperação. (PELBART 2011, apud LACAZ, 2012, p. 37)

Com a noção de *tática* podemos compreender que há maneiras de utilizar a ordem imposta, sem sair dela. A criação pode se dar ali mesmo onde a ordem é pré-estabelecida. Ou seja, não é preciso comandar uma revolução, não é necessário aniquilar definitivamente as regras e as normas, para combater a ordem instituída. Já que não podemos ignorar as leis, as regras, podemos utilizá-las para outros fins que não os hegemônicos. Mas isto é mesmo possível?

Na última aula do ano de 2011, que era de recuperação, estavam presentes todos os alunos surdos da turma. A intérprete explicava os exercícios e solicitava as respostas. Quando os alunos não sabiam, ela dava as respostas em Libras e dizia a eles para copiarem na mão. Copiar na mão significa repetir o sinal com suas próprias mãos. Ou seja, além de visualizar a resposta através do sinal, eles repetiam os sinais que a intérprete realizava. Mais uma vez o corpo entra em ação.

Enquanto isso um aluno ouvinte que ali estava apenas para ajudar, pois não estava de recuperação, copiava no quadro as respostas em português, para que os surdos e os demais alunos em recuperação copiassem no caderno.

Para o momento da prova, a intérprete teve a seguinte ideia: ela explicará o que a questão pede em Libras e solicitará as respostas também em Libras. Se na hora os alunos lembrarem das respostas nesta língua, a intérprete soletrará a palavra em português para que os alunos surdos possam escrever. A professora acatou a ideia e percebeu que este método despertou o interesse destes alunos e perguntou se elas poderiam fazer isto sempre (*Diário de campo, 7/12/11 – Escola Niterói*).

Nossa aposta é que é possível conservar a diferença no espaço ocupado pela ordem dominante. Regras e leis são muitas vezes impostas, mas a partir delas é possível que se faça diferentes usos. Na situação que relatamos acima há o fato de que um determinado conteúdo curricular deve ser transmitido dentro de um período pré-estabelecido. No entanto, há

diferentes maneiras de ensinar e aprender. Naquele dia de aula a professora e a intérprete utilizaram uma maneira diferenciada de explicar os conteúdos, onde o corpo entrou em ação, escapando-se assim do convencional. Professora, alunos e intérprete juntos, numa articulação que criou ali surpresas. Permitiu-se aos alunos, naquele momento, uma experiência onde puderam sair dos lugares cristalizados que geralmente ocupam. É importante que experiências como estas não aconteçam apenas nos momentos de recuperação, mas sim ao longo de todo o processo de formação educacional destes alunos, o que sem dúvida beneficia os surdos e os demais presentes na turma.

Carece de sentido então falarmos sobre políticas de inclusão longe da escola, longe dos embates que as colocam em ação diariamente. Com este posicionamento não queremos diminuir a importância das políticas públicas referentes a inclusão educacional dos alunos com deficiência, até porque estas não foram produzidas e aprovadas sem lutas. O que queremos defender é que não são apenas os gestores que influenciam nos rumos da educação pública de nosso país. As políticas de inclusão, como já dissemos, não são feitas apenas nos gabinetes de nossos governantes. O *poder* não está apenas presente nestes órgãos oficiais de gestão, mas também nas ações cotidianas que produzem modos de incluir e de fazer existir as diferenças.

E a que concepção de *poder* estamos nos referindo aqui? Pretendemos aqui desconstruir a ideia de que o *poder* é um privilégio que alguém possui. Baseados em Foucault (2007; 2012) podemos entender o *poder* da seguinte maneira: não como algo localizado num ponto central a partir do qual se irradiaria para toda parte. O *poder* não reúne tudo sob sua unidade, ao contrário, se produz a cada instante. Segundo o autor, o mesmo se exerce a partir de inúmeros pontos, de relações móveis, múltiplas e desiguais. Não devemos então questionar quem o exerce e o que pretende, já que não é mais possível localizá-lo desta forma central.

A análise do *poder* deve ser então ascendente e por isto buscamos realizar nossas análises a partir de acontecimentos que ocorreram ali no cotidiano da escola. Entendemos com Andrade (2009) que a Educação produz modos de viver a vida, fazendo existir o que conta como realidade. Devemos atentar assim para aquilo que ela põe em funcionamento.

Como vimos, a realidade não é um conjunto de dados a serem desvelados, mas está constantemente sendo feita. O que examinamos é o *poder* se exercendo nos níveis mais baixos. Assim, colocamos em análise essa produção que põe em funcionamento a valorização de determinadas formas de vida e a desqualificação de outras. Utilizamos Foucault como um dos pilares de nosso arcabouço teórico porque ele nos convoca a olhar para o *poder* em suas extremidades, lá nas suas últimas ramificações, através das formas e instituições mais locais,

onde o mesmo produz efeitos reais.

Para pensar sobre o binômio inclusão-exclusão e sobre a formação de alunos surdos em escolas regulares não fomos buscar apenas a legislação sobre educação inclusiva ou estudar exclusivamente as normas e determinações da Secretaria Municipal de Educação. Optamos por habitar a escola e trazer para esta dissertação cenas específicas, reais, que aconteceram em determinado momento e que suscitaram as análises contidas neste estudo. Isto porque apostamos com Foucault que as relações de *poder* exercem, lá onde atuam, um papel diretamente produtor. O *poder* vem de baixo e esta concepção nos ajuda a romper com a dicotomia historicamente construída entre dominadores e dominados.

Nesta direção, a questão é olharmos para os processos de sujeição que nos constituíram enquanto indivíduos, através de “processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem comportamentos, etc” (2012, p. 283). O *poder* atravessa nossos corpos, nossos desejos e pensamentos, nossas maneiras de ensinar e de aprender. Ele é sutil, penetrando profundamente em nossa existência. É preciso estudarmos o *poder* a partir destas “miudezas” cotidianas atravessadas por técnicas e táticas de dominação.

1.7) A Universidade e a escola: a prática da Restituição

E já que estamos nos referindo às miudezas cotidianas vivenciadas pela escola, voltemos à questão levantada no início deste capítulo, com relação à fala da coordenadora sobre a frequente não devolução dos resultados das pesquisas à escola. Consideramos sua intervenção importantíssima. Esta também é uma pista fundamental para este estudo. Até o final deste ano marcaremos com as duas escolas onde desenvolvemos o presente estudo uma devolução da produção da pesquisa, que se dará através de uma roda de conversa em dia de Centro de Estudos¹², se for de interesse das escolas. O objetivo será levar alguns disparadores (que poderão ocorrer através de vídeos, pequenas notícias de jornais, trechos de diários de campo, etc) para debatermos o tema da inclusão na escola regular, assim como acolher os professores em suas dúvidas, anseios, inquietações, dificuldades. Tal devolução, do modo como pensamos, vai na direção do que a Análise Institucional denomina restituição. Segundo Lourau (1993):

¹² Trata-se de um espaço onde os professores se reúnem para estudar e discutir alguma temática interessante para a escola naquele momento. Participam professores, orientadores educacionais (quando há), coordenadores dos segmentos. O centro de estudos ocorre por segmento (há o primeiro, que vai do 1º. ao 5º. ano; e o segundo que vai do 6º. ao 9º. Ano). A periodicidade procura ser bimestral.

A restituição não é um ato caridoso, gentil; é uma atividade intrínseca à pesquisa, um feedback tão importante quanto os dados contidos em artigos de revista e livros científicos ou especializados. Ela nos faz considerar a pesquisa para além dos limites de sua redação final; ou melhor, de sua transformação em mercadoria cultural para servir unicamente ao pesquisado e à academia (p. 56).

Tal prática é um ato político e um desafio enorme já que se propõe a retomar os acontecimentos geralmente excluídos, renegados a cochichos nos corredores. Por isso mesmo este movimento deve ser feito com muito cuidado para não cair nas armadilhas acusatórias, em denúncias que geram impotência, onde buscam-se culpados para as problemáticas existentes. Este risco está sempre presente e devemos estar atentos a eles. Lourau (1993) sugere que uma maneira de combatermos tais riscos é “enuncias 'coisas' e não denunciar outrem” (p. 52).

No entanto, o risco vale a pena ser corrido uma vez que, para nós, a pesquisa continua após a redação do texto, após a defesa da dissertação. Ainda de acordo com o autor:

Se a população estudada recebe essa restituição, pode se apropriar de uma parte do status do pesquisador, se tornar uma espécie de “pesquisador-coletivo”, sem a necessidade de diplomas ou anos de estudos superiores, e produzir novas restituições, tanto ao agora talvez ex-pesquisador quanto ao presente social mais imediato ou global. Isso seria, efetivamente, a socialização da pesquisa (LOURAU, 1993, p. 56).

O desafio está aceito!

No próximo capítulo, entraremos num primeiro momento no tema da deficiência, trazendo à tona certos tensionamentos teóricos que envolvem este conceito. A seguir, visibilizaremos alguns embates de forças com relação a surdez e ao ser surdo, nos posicionando contra as tentativas de classificação da vida. Levantaremos a importância da Libras e do intérprete nos contextos educativos. Assim como traremos, através dos diários de campo, a questão da comunicação entre surdos e ouvintes e o que eles inventam para se entenderem num ambiente onde circula duas línguas completamente distintas: a Libras (Língua Brasileira de Sinais) e o Português.

2. Deficiência e Surdez em análise: desafios do *estar com*

Um dos grandes desafios que temos, ainda bastante atual, é colocarmos em análise discursos que atrelam a deficiência à ideia de “tragédia pessoal”, como algo que acomete o indivíduo. Pessoas que de alguma forma apresentam limitações, sejam físicas, sensoriais, mentais, etc, muitas vezes são alvos de sentimentos de piedade. Isto pode ser evidenciado em falas como “coitadinho do ceguinho”, ou ainda, “ele não aprende porque é surdo, não fala, coitado!”.

Tais perspectivas são inquietantes, e um dos autores que fortalece nosso pensamento contra elas é o filósofo Luiz Fuganti (1993). Ao propor que combatamos o que há de reativo e negativo em nós, ele apresenta o pensamento de Nietzsche, que se insurge contra a paixão triste da piedade. Segundo Fuganti, “a piedade é o sentimento que mais produz doença, que mais enfraquece e, além disso, mata” (p. 65). Ao termos piedade de uma vida retiramos dela toda a potência de criação, toda a possibilidade de transformação, de produção do próprio futuro.

Na contramão deste sentimento, apresentaremos neste capítulo cenas cotidianas da escola que problematizam a desqualificação das diferenças, atentando para a potência que pode aflorar a partir dos encontros com aqueles que geralmente são considerados “outros”, “estranhos” ou “diferentes”. Para tanto, selecionamos na seção a seguir algumas discussões a respeito do conceito de deficiência, a partir de duas vertentes teóricas: o modelo médico e o modelo social. Estas nos auxiliarão na problematização das fronteiras que separam os normais dos anormais. Após este momento, visibilizaremos questões relacionadas ao encontro dos surdos com a escola regular, colocando em análise certos referenciais hegemônicos dos ouvintes que muitas vezes localizam os surdos como sujeitos ineficientes, patológicos. Estaremos nos posicionando constantemente contra as tentativas de classificação da vida, apostando na potência dos encontros que produzem diferenças em nós.

2.1) Tensionamentos cotidianos: o Modelo Social e o Modelo Médico da Deficiência

Iniciaremos esta exposição apresentando uma linha de pensamento que surgiu no Reino Unido e ficou conhecida a partir da década de 70 como *Modelo Social da Deficiência*.

Tal movimento político iniciado por um grupo de sociólogos deficientes físicos (OLIVER, 1990, HUNT, 1966, ABBERLEY, 1987) trouxe como um de seus principais objetivos questionar o modelo médico da deficiência. Para entendermos a importância desta abordagem no cenário social e político que envolve a luta pelos direitos das pessoas com deficiência, é preciso esclarecer algumas definições do modelo médico para, a seguir, problematizá-las.

As abordagens biomédicas tomam a deficiência como um problema meramente individual, localizado no corpo, onde o foco é biológico. Este saber baseia-se “em estatísticas de normalidade e em curvas de variação sobre os padrões corporais” (DINIZ *et al*, 2007b, p. 2508). Uma das consequências políticas deste enfoque é que a experiência de viver com a deficiência encontra-se restrita à ideia de lesão corporal. Segundo tal concepção, esta última dificultaria ou impediria certos indivíduos de exercerem determinadas atividades, da maneira considerada normal para os seres humanos (DINIZ, 2007a). À luz de tal modelo, caso um indivíduo não alcance certo prestígio social ou certo nível de participação social a culpa será dele mesmo, afinal, argumenta-se que com o avanço das tecnologias e dos tratamentos médicos há muitas possibilidades que podem compensar certas lesões, certas falhas. Tal referencial oferece uma relação direta entre lesão, deficiência e as restrições de habilidades. Ao tomar como referência de norma um ser humano plenamente saudável para classificar os indivíduos, a pessoa com deficiência passa a ser considerada anormal, ficando assim confinada ao campo das patologias e às práticas de reabilitação, que geralmente focam suas ações na recuperação de uma suposta anormalidade perdida.

Somos radicalmente contra um referencial exclusivamente biomédico nas práticas dirigidas às pessoas com deficiência. Neste sentido, o modelo social oferece uma importante contribuição ao questionar a deficiência como mero resultado de diagnósticos biomédicos. Os teóricos deste movimento trazem como proposta o deslocamento do conceito de deficiência do âmbito privado, transformando os impasses vividos pelas pessoas com deficiência em questões sociais e políticas. Procurou-se desde então situar o tema no âmbito das discussões sobre direitos humanos e justiça social. De acordo com Diniz (2007a), este modelo pretende redefinir a deficiência, chamando a atenção para o fato de que a experiência da deficiência não é resultado exclusivo das lesões, mas sim efeito de um ambiente social hostil às diversidades. De acordo com esta aceção, a deficiência significa “o resultado da interação de um corpo com lesão em uma sociedade discriminatória” (DINIZ, 2007a, p. 18). Considera-se que existe uma opressão vivida pelos deficientes e que esta é efeito de ordenamentos sociais excludentes. Podemos exemplificar esta ideia através de Ortega (2009). Segundo o autor, andar de cadeiras de rodas não é um problema em si mesmo. Torna-se um problema a partir

do momento em que vivemos num mundo cheio de escadas, e que não fornece outros meios de acesso a determinados locais. Diniz (2007a) também fornece exemplos esclarecedores para questionar a relação entre lesão, deficiência e restrições de habilidades e de participação. Eles servem para percebermos o quanto as experiências de se viver com deficiência são múltiplas, escapando assim de toda e qualquer definição que se pretenda absoluta. Diz a autora que é possível uma pessoa viver com lesões sem experimentar limitações de capacidade, como é o caso de alguém com cicatrizes de queimadura no rosto. Também é possível uma pessoa ter restrições de desempenho sem experimentar limitações de capacidades ou lesões, como seria o caso de alguém que sofre discriminação por determinada doença, como a doença mental por exemplo. Um terceiro exemplo está nos casos de pessoas que não apresentam sintomas e já experimentam restrições de atividades, o que pode acontecer com aquelas que descobrem que são propensas a adquirir no futuro alguma doença e de tudo fazem para evitar que a sentença do possível diagnóstico se cumpra.

Tal mudança de paradigma proposta pelo modelo social da deficiência está presente em nossas lutas diárias, permeadas de desafios. A hegemonia do saber médico permanece em muitos espaços, especialmente nas escolas. As questões levantadas pelo modelo social continuam bastante atuais. Como veremos no capítulo 3, as pessoas com deficiência sofreram historicamente com processos contínuos de segregação e apartação social, e seus efeitos são ainda hoje bastante visíveis.

Como um enfrentamento a estes processos, o modelo social objetivou interferir também na realidade das práticas dirigidas às pessoas com deficiência que, muitas vezes, colocam estas últimas na condição de objetos passivos. Subverter a imagem que remete a deficiência à ideia de doença, lesão, incapacidade ou déficit, é sem dúvida um desafio e uma aposta política e epistemológica deste movimento e nossa também.

Podemos então dizer que o modelo social da deficiência foi um importante *intercessor*¹³ teórico na construção deste estudo, embora possamos apresentar algumas críticas com relação a ele. Uma delas é que embora este modelo questione a ideia de que a lesão possui uma essência, ele parece apresentar a sociedade como essência. Será que esta sociedade é sempre excludente? Será ela a grande vilã da história? Propomos que pensemos no social sempre com o cuidado para não aproximá-lo de noções cristalizantes,

¹³ De acordo com Passos e Barros (2000), na intercessão “a relação que se estabelece entre os termos que se intercedem é de interferência, de intervenção através do atravessamento desestabilizador de um domínio qualquer (disciplinar, conceitual, artístico, sócio-político, etc.) sobre o outro (...). A relação de intercessão é uma relação de perturbação, e não de troca de conteúdos” (p. 19-20).

generalizantes. O desafio, ainda aberto, é interrogar os estudos e práticas relacionadas à deficiência problematizando seus possíveis princípios identitários (MORAES, 2010). Concordamos com a autora que o grande desafio é lidarmos com este tema atentando para as capturas que a noção de identidade pode delinear, seja ela natural, biológica ou social. Mais a frente, neste capítulo, desenvolveremos esta questão.

A seguir localizaremos a temática da deficiência nas discussões sobre surdez trazidas por militantes do movimento que ficou conhecido como *Estudos Surdos*¹⁴, cuja grande referência é o autor argentino Carlos Skliar (2000; 2010). Lançaremos mão de algumas ações empreendidas pelos surdos na luta pela garantia de direitos no que diz respeito à Educação. Assim como continuaremos apostando que é através das práticas cotidianas que podemos interferir nas fronteiras existentes entre: eficiência e ineficiência, normal e anormal, ouvinte e surdo, Libras e português, etc.

2.2) A perspectiva cultural no combate à ideia de normalidade

Do mesmo modo que o tema da deficiência foi atravessado por controles e ordenamentos médicos, a história da surdez também foi e continua sendo marcada por tais ordenamentos, por desafiar as fronteiras normativas do normal e do patológico (DINIZ, 2003). A crença no ideal de normalidade onde se admite que o melhor para a vida de todos os seres humanos é ouvir, e sobretudo falar, atravessou a Educação e esteve na base da luta dos educadores considerados oralistas¹⁵. Estes pregavam que para uma efetiva integração social os surdos deveriam ter acesso ao ensino e ao aprendizado da linguagem oral. Alexander Graham Bell foi um dos principais defensores desta corrente e temia que o uso da língua de sinais restringisse o convívio social dos surdos.

Assim, a educação voltada para os surdos teve como objetivo, por muito tempo, a “recuperação” da surdez, de modo a integrá-los na sociedade. Como sugere Thoma (2010), esta perspectiva de integração apontava para uma ideia de superação da condição da surdez -

¹⁴ “Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, pelo qual as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político. Falar da diferença provoca, ao mesmo tempo, uma problematização sobre a oposição entre normalidade e anormalidade e, inclusive, a problematização da própria normalidade, do cotidiano” (SKLIAR, 2010, p. 5).

¹⁵ De acordo com Meireles (2010), o oralismo “defende o aprendizado, apenas, da língua oral, com o objetivo de aproximar ao máximo, o surdo do modelo ouvinte. Dentro desta filosofia os sinais são terminantemente proibidos, acreditando que eles impedem a aquisição e o desenvolvimento da língua oral” (p. 35).

vista como uma grave e limitante deficiência - por meio da aprendizagem da língua oral, da medicalização, além da suposta inserção nos valores e padrões culturais hegemônicos ouvintes. Vemos aqui uma abordagem terapêutica que entende os surdos enquanto sujeitos patológicos, baseada no modelo médico que abordamos na seção anterior. A limitação sensorial destas pessoas é vista como causa das barreiras linguísticas experimentadas na relação entre muitos surdos e ouvintes.

Na contramão destas perspectivas, buscaremos ao longo de toda esta dissertação borrar os contornos estabelecidos entre normal e patológico. Para tanto, neste capítulo faremos alianças com alguns autores que discutem especificamente a questão da surdez longe do referencial normalizante. Nossas análises serão pautadas de modo a problematizar dicotomias que separam os ouvintes dos surdos, o português da Libras, o normal do anormal. Esta escrita é uma luta contra a forte tendência de eliminação das diferenças através de essencialismos e naturalizações. Ao contrário, nossa intenção é afirmá-las.

Há estudiosos como Skliar e Souza (2000), que pretendem chamar atenção para a surdez como uma diferença política de modo a questionar os discursos que circunscrevem os surdos a uma natureza faltosa. O autor propõe que nos aproximemos da surdez através da problematização da suposta normalidade ouvinte. Trata-se então de um debate epistemológico e não audiológico. Nas palavras do pesquisador:

(...) em vez de se entender a surdez como uma exclusão e um isolamento no mundo do silêncio, defini-la como uma experiência visual; em vez de representá-la através de discursos médicos e terapêuticos, quebrar essa tradição por meio de concepções sociais, lingüísticas e antropológicas; em vez de submeter aos surdos a uma etiqueta de deficientes da linguagem, compreendê-los como formando parte de uma minoria lingüística; em vez de afirmar que são deficientes, dizer que estão localizados e são produzidos no discurso da deficiência. (SKLIAR & SOUZA, 2000, p. 13)

A intenção é desnaturalizar os discursos hegemônicos em torno da surdez, da comunidade e das produções culturais dos surdos. O autor refere-se àquilo que chama de *alteridade surda*, em contraposição ao conceito de deficiência auditiva. Compreendermos os surdos como sujeitos que se constituem a partir de experiências visuais, admitindo a língua de sinais como a primeira língua destes últimos, rompe com a tradição que os aprisiona na ideia de indivíduos incapazes e incompletos.

O conceito de *cultura surda*, tão defendido pelos movimentos que ficaram conhecidos como comunidades surdas, surge como uma resistência à ideologia dominante da surdez como deficiência passível de cura. Como ressalta Diniz (2003), a definição deste conceito está ligada, basicamente, à língua de sinais e ao reconhecimento da luta política dos surdos contra a opressão sofrida pelos mesmos. Há movimentos de surdos que defendem esta parte da população como minoria étnica em um ambiente ouvinte e não como deficiente. Neste sentido, há movimentos sociais de surdos que se distanciam de ações empreendidas por pessoas que se consideram deficientes. Os primeiros se aproximam mais de discussões que questionam as fronteiras entre diferenças biológicas e desvantagem social, como as promovidas por movimentos antirracistas, por exemplo. Nas palavras da autora:

Para os que defendem a ideia de cultura Surda, entre surdos e ouvintes o que existe é uma fronteira traçada pela audição, ou seja, nada que justifique o confinamento dos surdos ao estigma social do patológico ou do anormal, um traço passível de ser medicalizado ou curado. Os Surdos se comparam às comunidades de imigrantes, sugerindo uma diferença de grau no fato de o bloqueio linguístico ser devido a uma limitação física e não de aprendizado, um argumento largamente criticado por aqueles que não reconhecem o fundamento culturalista na surdez (DINIZ, 2003, p. 178)

Skliar (2010) faz uma crítica interessante sobre o conceito de cultura surda ao argumentar que esta não deve ser entendida enquanto o revés da cultura ouvinte. Ou seja, não se trata de uma cultura patológica. Para o autor, muitos ouvintes que trabalham com surdos têm dificuldade em aceitar a ideia de cultura surda. De acordo com os relatos que presenciamos na escola, os surdos fariam as mesmas coisas que os ouvintes (no que se refere a comidas, danças, vestuário, etc), logo, não estariam fora da referência cultural daqueles que escutam. “Nesse plano, a cultura surda seria um desvio, uma anomalia, o espaço limitado onde se produzem atividades irrelevantes” (SKLIAR, 2010, p. 29). Além disso, o autor afirma que em ambientes onde não há adultos surdos trabalhando com crianças surdas, é comum que se desconheça “os processos e os produtos que determinados grupos de surdos geram em relação ao teatro, ao brinquedo, à poesia visual e à literatura em língua de sinais em geral, à tecnologia, etc” (SKLIAR, 2010, p. 29). O autor defende que não é possível entendermos o conceito de cultura surda com base na concepção de uma cultura universal, monolítica, e sim “a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua historicidade, em seus

processos e produções” (SKLIAR, 2010, p. 29).

Optamos por utilizar neste trabalho o conceito de cultura surda ao invés de identidade surda. Este último pode ser entendido a partir da ideia de essência, de identidades fixas, estáveis e, logo, imutáveis. Ainda conforme Skliar (2010), as vidas atravessadas pela surdez não são homogêneas. Acreditar que o simples fato de estas pessoas serem surdas é suficiente para que as mesmas se identifiquem é uma produção que também pode gerar exclusões. Contrárias a esta ideia, pretendemos escapar a qualquer lógica que busque capturar a experiência da surdez em categorias.

Na escola onde realizamos a pesquisa conhecemos diferentes alunos surdos. Cada um com uma história de vida e com características muito singulares. Há o aluno com sua aparência sorridente e descontraída que costuma conversar com vários colegas de sua turma. Há a aluna que utiliza a Libras para se comunicar com os surdos e o português para se comunicar com os ouvintes. Ela escuta através do uso de aparelho auditivo e fala. Há a aluna que não usa aparelho auditivo, é descontraída e apresenta muita vontade de aprender. Quando não compreende a professora, demonstra o fato através de sua agitação. Há a aluna que frequentemente demonstra sua insatisfação com o barulho e a bagunça da turma regular que frequenta durante alguns dias na semana. Há também a aluna que possui como sua melhor amiga uma aluna ouvinte. Há também os alunos da classe especial que possuem certos graus de perda auditiva associada a comprometimentos em outras áreas. Vi ali múltiplas maneiras de ser surdo. Não podemos reduzir a existência destas pessoas a definições universais, sejam elas quais forem. Apesar de todas estas diferenças, observamos que na escola todos são considerados “surdos” ou simplesmente “DA” (deficiente auditivo). Os dois termos são utilizados como sinônimos. São nomes curtos, mas carregam mundos, pois trazem em seu bojo determinadas formas de estar com, de apostar (ou não) nestes alunos. A seguir veremos que tais definições, assim como outras, não são nada inocentes, estando impregnadas de políticas, de ideologias, de certas éticas.

2.3) Os ciborgues e a desestabilização das fronteiras identitárias

A partir deste momento traremos algumas contribuições de Donna Haraway (2009) no que se refere a sua crítica ao conceito de identidade. A partir do pensamento da autora, podemos dizer que não há nada no fato de ser surdo que una naturalmente os surdos. Da mesma forma, não podemos restringir o “ser surdo” a algo que é, a um dado. Esta categoria,

assim como qualquer outra, “ser mulher”, “ser negro”, “ser pobre”, deve ser considerada em sua complexidade, em sua construção histórica, que se deu por meio de discursos científicos e práticas sociais questionáveis (HARAWAY, 2009). Os embates existentes entre os próprios surdos apontam para a fragilidade das dicotomias, das definições totalizantes, que servem de matriz para que estratégias de dominação sejam empreendidas, seja entre surdos e ouvintes, entre surdos e outros surdos, ou entre ouvintes. Nas palavras da autora, “a consciência da exclusão que é produzida por meio do ato de nomeação é aguda” (HARAWAY, 2009). As identidades produzidas pela modernidade são assim contraditórias, parciais e estratégicas.

Em defesa de suas argumentações, Haraway (2009) utiliza a imagem do que denomina *ciborgue*, um híbrido de máquina e organismo, uma criatura que faz parte da realidade social e também da ficção. Tal imagem é utilizada em favor da confusão das fronteiras, e a favor da responsabilidade que devemos ter pela sua construção. A proposta deste pensamento é que todos somos quimeras, seres híbridos. Somos tanto imaginação quanto realidade material. Tal imagem nos dá uma força política. Na contramão das unidades originais, no sentido ocidental, os *ciborgues* anseiam por conexão!

Com o *ciborgue*, a natureza e a cultura são reestruturadas: uma não pode mais ser o objeto de apropriação ou de incorporação pela outra. Em um mundo de *ciborgues*, as relações para se construir totalidades a partir das respectivas partes, incluindo as da polaridade e da dominação hierárquica, são questionadas (HARAWAY, 2009, p. 39).

Na escola pesquisada, presenciamos certas tentativas de se definir uma determinada aluna (Lia) enquanto surda ou como ouvinte, o que causava controvérsias entre os diversos atores envolvidos. Lia se comunica em Libras com seus colegas surdos e em português, através da fala, com os ouvintes. Os alunos surdos acham que ela é ouvinte, assim como seu pai, ouvinte. Os professores da escola e a instrutora surda acreditam que ela seja surda. Lia ouviu isso também dos médicos. Ela ainda não se decidiu a qual mundo pertence. Lia é *ciborgue*.

O interessante desta situação não está em tentarmos definir a qual grupo Lia pertence. E sim no questionamento que o ser Lia coloca a estas fronteiras naturalizadas que separam surdos de ouvintes. Não que as fronteiras não devam existir, precisamos delas para nos situar no mundo e para lutar por nossos direitos. No entanto, estas são feitas a partir de certos interesses, de certas apostas, de certas políticas. Por isto Haraway (2009) insiste que nos

responsabilizemos por tais construções. Se queremos atentar para estas fronteiras em feitura é para manejarmos aquilo que conta como eficiência e ineficiência, ou ainda, como normal e anormal. Como vimos, tal manejo se dá através das práticas, do encontro com a diferença, com aquilo que ela produz em nós, e que nos faz diferir de nós mesmos.

Ainda com relação às tentativas de classificação da vida, Diniz (2003) apresenta que não há consenso sobre como qualificar a surdez nem mesmo entre as populações surdas. Não se trata de “uma luta ideológica entre categorias coerentes e temporalmente contínuas” (HARAWAY, 2009, p. 50). Isto ocorre porque a vida não se deixa capturar por definições prévias. O pensamento de Luiz Fuganti (1993) é um grande aliado neste momento. Segundo ele,

Todo corpo possui a sua própria essência, única, singular, nunca genérica ou específica, mas diferente de todas as outras, e até diferente de si mesma na medida em que se desenvolve no tempo, nos dois sentidos simultâneos do tempo, no passado e no futuro. É por isso que a filosofia estóica privilegia as diferenças e destitui as Idéias universais ou as Identidades dos objetos gerais. Assim, se todo corpo possui sua própria essência individual, não há lugar para os modelos genéricos que viriam de fora dar-lhe um limite. O limite do corpo é sempre exterior a ele, mas como efeito móvel ou flutuante de uma potência produtiva interna que se quer cada vez mais longe de seu começo. O que essa potência quer é sempre agir nas fronteiras, ultrapassar seus próprios limites, suas próprias formas, inventando novas multiplicidades, novas maneiras de ser numa superfície em devir, distendendo sempre mais o arco tenso do passado-futuro (p. 49).

O filósofo constrói as bases de seu pensamento através dos estudos tanto de Canguilhem (1990) quanto da filosofia dos estóicos. Optamos por utilizar tal arcabouço teórico ao longo de toda esta dissertação na luta pela afirmação da vida enquanto potência para diferir. “Essa potência dos corpos para agenciar, para se efetuar, é o que os torna livres. Ela quer ligar-se à pluralidade do mundo, tem paixão por multiplicidades, pois é isso que a enriquece, a diferencia, a multiplica” (FUGANTI, 1993, p. 56).

Georges Canguilhem (1990) foi um dos grandes teóricos que abriu caminhos para o fortalecimento deste pensamento através da publicação de sua tese de doutoramento em medicina intitulada *O normal e o patológico* (1990). O autor, através da afirmação de que “diversidade não é doença” (1990, p. 106), defende ao longo de toda sua obra que a vida é

atividade normativa na medida em que é ela quem institui normas frente às condições do meio. Isto quer dizer que a norma é atividade do próprio organismo, que ocorre a partir das particularidades de sua estrutura, e não simplesmente um conjunto de imposições determinadas pelo meio externo. De acordo com Ramminger (2008), “(...) não é a medicina, com suas frequências estatísticas, que julga o que é o normal; mas a vida em si mesma, em sua capacidade de instituir, de ser normativa” (p. 91). Segundo a autora, a conceito de normatividade em Canguilhem (1990) está ancorado na experiência singular. Logo, é a experiência do *estar com* que deve informar as técnicas e os estudos teóricos, e não o contrário.

Com este referencial na bagagem fomos à escola inicialmente sem nada saber sobre os surdos ou sobre surdez. Estar na escola, com alunos, professores e funcionários trouxe para nós conhecimentos e provocações no sentido de colocarmos em análise aquelas práticas com as quais nos deparávamos.

Uma das práticas que logo nos despertou interesse e admiração na escola foi com relação à comunicação entre surdos e ouvintes. Os surdos, por não escutarem, não possuem acesso direto ao português falado. Uma barreira então é produzida quando estes alunos ingressam numa escola regular. Ao longo deste capítulo apresentaremos como estes impasses aparecem e o que é feito na escola com relação a eles.

A relação de Mariá¹⁶ com Bia, uma amiga ouvinte, chama atenção. No início elas se comunicavam através de bilhetes. Ao mesmo tempo que Bia corrigia o português dos bilhetes de Mariá, esta ensinava à primeira a Libras. As duas alunas criaram um jeito de se comunicar. Atualmente se comunicam pela Libras. (*Diário de Campo*, 26/06/12).

O encontro de Mariá com a escola possibilitou à aluna, em alguns momentos, desestabilizar pré-concepções que associam a surdez à dificuldade de comunicação. Ela ensinou, não apenas a sua amiga mais próxima, mas também a outros alunos de sua classe a Libras, em parceria com a intérprete.

É interessante também que ela começou a se sentir importante, pois ela também começou a ensinar. Na realidade eu não ensinei, eu só estava falando o que ela sinalizava. Por exemplo, a Mariá chegava e falava: água,

¹⁶ Aluna surda do Ensino Fundamental. Esta é a única aluna da escola que tem intérprete em sala de aula.

banheiro. Isso ela trocava com eles [alunos ouvintes]. Eu falava, “Olha esse sinal aqui é de água”. Ela que estava ensinando para eles. Então eu acho que isso mostrou para ela que ela é capaz de fazer muitas coisas (entrevista com intérprete de Libras).

Esta relação entre surdos e ouvintes coloca em xeque a concepção de que os surdos devem se integrar à cultura dominante, ouvinte, para viver em sociedade. A presença de Mariá e da intérprete provocou modificações naquele meio, que foi afetado pela surdez, pela língua de sinais, e por outras formas de ensinar e aprender, que incluem, dentre outras coisas, o uso de recursos visuais. Tais transformações se dão através dos encontros, afetando as partes envolvidas na relação. Alguns ouvintes [alunos, professores, funcionários] tiveram a oportunidade de se relacionar com uma pessoa surda, ao passo que Mariá pôde se sentir através desta prática como alguém capaz de ensinar.

Conforme expõe Skliar (2010), um dos grandes desafios que temos na escola é “produzir uma política de significações que gere um outro mecanismo de participação dos próprios surdos no processo de transformação pedagógica” (p. 14). Algumas das práticas observadas, como a apresentada, apontam para transformações micropolíticas¹⁷ que desafiam as pedagogias tradicionais, produtoras de tradições verticalizantes e dualistas na educação. Não se trata aqui de revolução, no sentido de destituir uma prática tradicional e instituir uma prática “inovadora”. E sim de um embate de forças, onde ora a surdez é capturada em discursos patologizantes, ora ela surge como diferença que produz fissuras nos modos instituídos¹⁸.

Com relação à dimensão dos encontros, Canguilhem (1990) diria que uma vida saudável é aquela que, em relação com o meio, busca se desenvolver da melhor forma possível, mantendo sua própria norma. Isto quer dizer que o ser vivo e o meio não podem ser considerados normais separadamente, pois é através da relação que ambos se tornam normais um para o outro. A relação é aqui colocada em primeiro plano, e não cada parte individualmente.

O filósofo rompe, assim, radicalmente com a ideia de adaptação no sentido da normalização ou da submissão. Se por um lado, ele fala em condições impostas pelo meio, por outro, afirma as singularidades das diferentes formas de vida. A adaptação da qual fala o

¹⁷ “A micropolítica atravessa a macropolítica, atualizando modos de existência singulares e não exemplares de uma totalização abstrata dos modelos, é exatamente o modo como encarnamos as leis, as tradições nas circunstâncias e condições que temos” (ROCHA, 2008, p. 188).

¹⁸ Ações que envolvem discursos e práticas hegemônicas.

autor não se refere assim a uma obediência às normas externas. “Cada vez mais, a ideia de saúde ou de normalidade deixa de se apresentar como a ideia de conformidade a um ideal externo (...)” (CANGUILHEM, 1990, p. 131). A ideia de normatividade então está na potência humana de romper com certas normas e criar outras, instituindo assim seu próprio meio. Desta maneira, pretende-se chamar atenção para a dimensão permanentemente inventiva da vida. Ao se referir às normas sociais, por exemplo, ele diz que elas “(...) têm que ser inventadas e não observadas” (CANGUILHEM, 1990, p. 234). Podemos então afirmar que as vidas que escapam daquilo que a sociedade espera delas não são necessariamente anormais. Estas podem ser, ao invés disso, “inventores a caminho de novas normas” (CANGUILHEM, 1990, p. 110). Complementamos esta ideia com Ramminger (2008) ao enfatizar que “viver é um debate entre diferentes normas, em um processo dinâmico e nunca previsível” (p. 91-92).

De acordo com este pensamento, a verdade não pode referir-se apenas a valores lógicos. Ela é muito mais do que isso, já que antes habita a experiência (RAMMINGER, 2008). Os escritos de Fuganti (1993) reafirmam esta ideia ao expor que:

Não somos iguais perante qualquer lei nem tampouco semelhantes uns aos outros. Tudo o que nos cabe como artistas é afirmar nossa própria diferença e as diferenças de tudo o que nos cerca ou nos afeta. Não há uma lei transcendente à vida que ordene nosso ser ou nossa maneira de agir e a qual devemos obedecer. Tudo o que a vida e o acaso exigem de nós é que sejamos fortes, isto é, que saibamos selecionar nossos encontros e produzir, a partir de nós mesmos, os agenciamentos que nos fortaleçam para que sejamos dignos da beleza desse universo, para que possamos jogar com desenvoltura e liberdade e criar novas constelações, novos caleidoscópios, novas diferenças, novos brinquedos (FUGANTI, 1993, p. 69-70).

O que nos guia na seleção de tais encontros é a ética. Este conceito, segundo a filosofia estoíca, significa a potência ativa que emerge do corpo para administrar a própria vida de dentro. A ética convida a agir e a pensar de acordo com o que pode um corpo (FUGANTI, 1993). Neste sentido, podemos considerar como doença a incapacidade ou dificuldade de um corpo em instituir normas que expandam a vida (RAMMINGER, 2008). Normal então seria “viver num meio em que flutuações e novos acontecimentos são possíveis” (CANGUILHEM 1990 apud RAMMINGER, 2008: 81) o que podemos considerar

uma prática de oposição à inércia e à indiferença. A saúde então caracteriza-se pela “possibilidade de ultrapassar a norma que define o normal no momento, a possibilidade de tolerar infrações à norma habitual e de instituir normas novas em situações novas” (RAMMINGER, 2008:94).

Tais embates que advém do *estar com* nos remete novamente à imagem do *ciborgue*. Lançamos esta última para pensar nas cenas vividas na escola que trazem outras versões de surdez, para além daquelas produzidas pelo saber médico ao longo do século XX. “Ele [o ciborgue] é opositor, utópico e nada inocente” (HARAWAY, 2009, p. 39). Aquilo que conta como natureza é fatalmente abalado. O *ciborgue* é um mito que significa relações sociais vividas, “fronteiras transgredidas, potentes fusões e perigosas possibilidades” (HARAWAY, 2009, p. 45). Uma imagem que traz como afirmação as identidades permanentemente parciais e as posições contraditórias. Produz-se assim uma luta contra a comunicação perfeita, contra um código único. O *ciborgue* insiste nos ruídos, falando então de uma habilidade de se viver nas fronteiras. Este outro de que nos fala a autora é um “ser múltiplo, sem fronteira clara, borrado, insubstancial” (HARAWAY, 2009, p. 91). Por não ser inocente, por não buscar identidades unitárias, ele não cria dualismos antagônicos sem fim. Ao lançar mão desta imagem temos como habilidosa tarefa a reconstrução das fronteiras da vida cotidiana. Estas últimas serão sempre frutos de conexões parciais, feitas em ação. O desafio está aceito.

Essa é minha identidade, eu uso língua de sinais, eu uso português, eu sou oralizada, eu quero falar, eu quero sinalizar, eu quero ouvir, eu quero tudo! Então existe tudo isso dentro de mim, essa é minha identidade (depoimento de uma surda em evento sobre Implante Coclear no INES – Outubro, 2012).

2.3.1) Tensionamentos Cotidianos na luta contra o Eu autoritário

Neste momento, apresentaremos alguns embates produzidos pelas capturas identitárias dentro dos movimentos políticos dos surdos. A busca por classificações universais também ocorre nas tentativas de se definir uma luta comum entre os surdos, e se apresenta muitas vezes como problemática. Um dos efeitos desta prática ocorre quando estas pessoas se voltam umas contra as outras, por exemplo, no momento em que se tenta definir quem pode ser considerado surdo. Podemos situar esta questão utilizando como exemplo a polêmica

discussão sobre a cirurgia de implante coclear¹⁹. Há surdos que não consideram aqueles que se submeteram a tal implante como surdos. Há ainda aqueles que consideram como surdos apenas os que utilizam a língua de sinais de seu país como primeira língua. Tais tentativas de se classificar quem pode ser considerado surdo são atravessadas pela mesma lógica hegemônica produtora de exclusões presente nas práticas dominantes com relação às minorias. Ou seja, as pessoas que não escutam e que não se enquadram nestas definições (sejam as médicas ou as elaboradas pelos próprios surdos) ficam mais uma vez excluídas, sem lugar que as acolha.

Você leitor, pode então levantar a questão: é possível lutar por uma determinada causa admitindo-se a heterogeneidade da vida? Não seria preciso haver algo em comum entre estas pessoas?

Haraway (2009) oferece uma pista para esta intrigante questão. Segundo ela, unidades políticas são possíveis e necessárias desde que não reproduzam uma lógica de apropriação, de identificação taxotômica. O desafio está na possibilidade da construção do que ela chama de *afinidades eficazes*, na direção da dissolução dos “eus” ocidentais. Neste sentido, é preciosa a afirmação de que “‘nós’ não queremos mais nenhuma matriz identitária natural e que nenhuma construção é uma totalidade” (HARAWAY, 2009, p. 52). Nenhum movimento, nenhuma comunidade possui o direito de impor às pessoas a forma que a realidade deve ter²⁰ (HARAWAY, 2009). Devemos nos responsabilizar pelas construções de tais unidades políticas, ao invés de naturalizá-las.

Percebemos então uma sintonia no pensamento de Haraway (2009) e Fuganti (1993) na defesa de que:

É preciso sobretudo trair o Eu, porque o Eu é um vaidoso trapaceiro que quer

¹⁹ “O implante coclear é um dispositivo eletrônico de alta tecnologia, também conhecido como ouvido biônico, que estimula eletricamente as fibras nervosas remanescentes, permitindo a transmissão do sinal elétrico para o nervo auditivo, afim de ser decodificado pelo córtex cerebral (...). O implante coclear consiste em dois tipos de componentes, interno e externo (...). O componente interno é inserido no ouvido interno através do ato cirúrgico e é composto por uma antena interna com um ímã, um receptor estimulador e um cabo com filamento de múltiplos eletrodos envolvido por um tubo de silicone fino e flexível. O componente externo é constituído por um microfone direcional, um processador de fala, uma antena transmissora e dois cabos”. Disponível em: <http://www.implantecoclear.com.br/> Acesso: junho de 2013.

²⁰ A história nos mostra os perigos de tais naturalizações, baseadas na dicotomia cultura ouvinte X cultura surda. De acordo Ortega (2009), no século XIX, certos movimentos de surdos organizados cogitaram a possibilidade de fundar um estado só de surdos no oeste dos Estados Unidos. Na época os surdos eram considerados estrangeiros dentro do país. Na Inglaterra ocorreu movimento similar proposto por Jane Elizabeth Groom nos anos de 1880, onde os surdos deveriam deixar o país e fundar um estado de surdos no Canadá. Talvez estes movimentos tenham pensado que assim poderiam escapar das inúmeras discriminações e imposições que sofriam diante do referencial hegemônico que considera que o normal entre os seres humanos é ouvir e falar. No entanto, o “nós”, neste caso, está preso à lógica identitária.

se apoderar de nós. A mais alta trapaça é a de que o Eu faz com nosso corpo, com o nosso desejo. É ele o grande embusteiro, a grande mentira a qual os homens ainda se apegam como se fosse a coisa mais preciosa desse mundo. É ele que impede que encontremos o nosso verdadeiro nome próprio, a nossa verdadeira diferença, aquilo que nos faz únicos, aquilo que pensa e age em nós. Só seremos livres quando colocarmos o Eu de joelhos e depusermos a consciência e os órgãos dos seus postos usurpados de comando (FUGANTI, 1993, p. 81).

É preciso então estarmos alertas para o fato de que o coletivo, o “nós”, pode estar também limitado a certas fronteiras. Pode ser um “nós” na lógica da identidade. Um “nós” sem poros. Um “nós” aprisionado a definições que se pretendem absolutas. Substituir o “eu” pelo “nós” não nos livra então de cair em certas emboscadas.

Ações políticas totalizantes, produtora de hierarquias e da desqualificação de outras formas de vida, outras culturas - que não as hegemônicas - podem estar presentes em diferentes contextos sociais, não estando restritas aos ouvintes. Os surdos também muitas vezes abraçam os discursos que os inferiorizam, como podemos perceber através de frases ouvidas na escola, como “não vou fazer o dever porque sou surdo”.

Práticas em direção à eliminação de diferenças podem ocorrer em diferentes contextos, dentro de diferentes grupos, no interior de perspectivas políticas diversas. E é contra esta prática que esta dissertação se apresenta, e sabemos que lutamos contra um saber hegemônico que esteve na base de nossa formação e que produz cotidianamente subjetividades que enxergam na diferença algo passível de cura e medicalização. O combate é em direção a teorias essencialistas que eliminam particularidades e interesses contraditórios (HARAWAY, 2009). Neste trabalho, queremos visibilizá-los. Eis o grande desafio.

Um professor nos provoca numa disciplina do mestrado com relação a esta questão: “como não fazer deste nosso elogio à diferença uma abolição de toda a possibilidade de localização”? Como manter viva as lutas da esquerda e ao mesmo tempo defender que estas últimas não devem estar restritas às lógicas identitárias?

A defesa rumo às diferentes formas de vida não pode pretender invisibilizar os movimentos sociais. Coletivos se unem por diferentes causas. Há os interesses que podem ser comuns a todos eles, como o combate a certas formas hegemônicas de vida, mas há também aquelas lutas singulares, que por vezes são contraditórias. Há movimentos de pessoas com deficiência, por exemplo, que lutam por certos benefícios que são conquistados e concedidos

às pessoas com deficiência, como o passe-livre²¹. Muitos surdos defendem-se como pessoas que não são deficientes, porém muitos deles procuram e conseguem este benefício. Há assim tensões entre estes movimentos. No entanto, é fundamental que estas pessoas formem coletivos e lutem por suas causas. Se assim não fosse, como lutar? Como abrir diálogo com a macropolítica²²? Como visibilizar as reivindicações? Com a crítica às identidades não pretendemos enfraquecer os coletivos, pelo contrário. Nosso desafio é lutar em prol destes últimos, atentando para certos perigos. Apostamos na existência de uma multiplicidade de lutas, e tal multiplicidade não deve impossibilitar a existência de coletivos.

Dentro dos limites deste estudo, queremos afirmar a ideia de um coletivo²³ não como a soma de indivíduos, mas como uma experimentação à dissolvência de si. O que não ocorre sem tensionamentos entre o que se instituiu como verdade e as forças que insistem em questioná-la. Nesta lógica, é preciso um mínimo eu, não se trata de eliminá-lo. E sim de manter viva esta tensão.

Em outubro de 2012 presenciamos um evento sobre Implante Coclear no Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Aproveitamos a oportunidade para no final das palestras lançarmos uma questão aos surdos da platéia, relacionada à polêmica do implante. O que os surdos pensavam sobre a exclusão das pessoas implantadas da definição de surdez?

Bem... gostaria de opinar a respeito deste fato porque esta discussão é muito importante a respeito do implante. Mas eu gostaria de entender mais claramente, pois tenho alguns anseios a respeito disto (...). Eu não sinto falta do som, eu sou surda e parece que eu tenho muita informação, mas, de fato, faltam algumas coisas que poderiam ser complementadas pelo visual e as pessoas às vezes não tem tido essa atenção. E de fato a gente acaba sofrendo com isso. Mas eu não sinto, é... parece que falta, que eu tô um pouco limitada. Mas o implante coclear não pode ser o fim do mundo para a surdez, não

pode acabar com estes nossos sonhos, com nossos ideais. A pessoa negra por

²¹ O Passe Livre é um benefício criado pelo Governo Federal para as pessoas com “deficiência física, mental, auditiva ou visual, comprovadamente carentes”. Entende-se por carente “aquele com renda familiar mensal per capita de até um salário mínimo”. Disponível em: <http://www.transportes.gov.br/index/conteudo/id/36024> Acesso: junho de 2013.

²² “(...) a 'macropolítica' não se refere ao tamanho, mas a uma certa ordem que conforma uma certa conjuntura, um certo movimento. Tudo aquilo que já tem forma, que já tem organização, que já ganhou um corpo estruturado, está na dimensão macropolítica, sendo referência” (ROCHA, 2008, p. 188).

²³ O conceito de coletivo será desenvolvido no capítulo 3.

exemplo, é... algumas pessoas tem preconceito né, acham que são mais poderosas do que ela porque a pessoa é branca. E aí é como se quisesse estigmatizar aquela pessoa, por um chip naquela pessoa e diferenciá-la. Então eu tenho alguns anseios a respeito disso. Eu fico pensando que tem algumas pessoas surdas que falam: 'ah, eu sou contra', é... mas eu acho que precisa haver também uma negociação a respeito disso, porque a maioria dos ouvintes não tem uma ideia específica de como é a nossa questão também, não pensou no nosso sofrimento... Acho que precisa haver um esclarecimento melhor, uma troca. Eu sou contra o que, por exemplo, esta questão da proibição da língua de sinais, eu acho que isto não pode haver (...). Pai e mãe de surdos, por exemplo, sinalizam né e o bebê já nasce naquele ambiente. E quando ele entra na escola de ouvintes, ele faz uma aquisição legal de escrita também da língua portuguesa. Eu escrevo bem igual ouvinte e eu comecei sinalizando. Então eu acho que eu sou uma prova disso, de que muitas pessoas podem ter estes dois acessos e... depois a pessoa decide o que ela acha melhor. Eu só acredito que a proibição não seja legal. Então, só isso, obrigada (discurso de uma surda – Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES – Outubro de 2012).

O implante coclear não deve se constituir como entrave na luta dos surdos pela garantia de seus direitos. Muitas dessas pessoas, com implante ou não, passam por sofrimentos similares, como os relacionados à proibição ou ao desrespeito à língua de sinais. Trataremos mais detidamente sobre esta questão a seguir, onde levantaremos a importância da Língua Brasileira de Sinais nos contextos sociais e educativos.

2.4) A Língua Brasileira de Sinais (Libras)

*A língua de sinais anula a deficiência e permite que os surdos consigam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade*²⁴

Uma das grandes conquistas dos movimentos de surdos nos últimos anos foi com relação ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial brasileira, o que se concretizou em 2005 através do Decreto 5626, que regulamentou a Lei Federal No. 10.436/2002. As línguas de sinais são defendidas por autores como Skliar (2010) como o meio de comunicação de mais fácil aquisição pelos surdos, e o ideal é que estas se constituam como a primeira língua destas pessoas. Para tanto, o acesso delas à língua de sinais deve ocorrer o mais cedo possível.

Ainda conforme o pesquisador, as línguas de sinais foram produzidas historicamente pelas comunidades surdas. Este é um dado importante, pois desmistifica a ideia de que estas línguas foram feitas com base no português, no caso brasileiro, como se a Libras fosse um português sinalizado. Esta é uma concepção equivocada. O que existe é o alfabeto manual. Cada letra do alfabeto possui um sinal específico, como podemos ver no anexo I. Trata-se de uma maneira de se comunicar que não é Libras. Meireles (2010), ao distinguir a Libras do alfabeto manual aponta que ninguém dialoga soletrando letra por letra da palavra que pretende utilizar. Com a Libras isto também não acontece. Cada conceito ou palavra possui sinal específico. A Libras e o português, portanto, são duas línguas completamente distintas, com estruturas essencialmente diferentes (SACKS, 2011). Assim como as línguas orais, as línguas de sinais surgiram da necessidade dos seres humanos de criarem um sistema linguístico para comunicação, para expressão de ideias, sentimentos e ações (QUADROS, 2008 apud MEIRELES, 2010). Logo, não estamos falando de um sistema linguístico universal. Cada país possui sua própria língua de sinais. No Brasil, a Libras possui algumas variações de uma região para a outra, assim como no português utilizamos diferentes palavras para se referir a um mesmo conceito, conforme a localidade onde nos encontramos. É possível ainda que alguns surdos, por não terem acesso a Libras, ou por conhecê-la em parte, inventem sinais para se comunicar, que não necessariamente fazem parte oficialmente da Libras.

²⁴

(SKLIAR apud MEIRELES, 2010, p. 62).

Estas são informações essenciais já que por muito tempo as línguas de sinais foram consideradas como um modo de comunicação inferior e sua utilização foi proibida nas escolas por pelo menos 100 anos (1870-1970). Por muito tempo acreditou-se, como vimos, que o mais conveniente fosse que estes sujeitos surdos aprendessem a língua falada de seu país. A repressão ao uso da língua de sinais era recorrente. De acordo com Lacerda (1998), “impuseram a oralização para que os surdos fossem aceitos socialmente e, nesse processo, deixava-se a imensa maioria dos surdos de fora de toda possibilidade educativa, de toda a possibilidade de desenvolvimento pessoal e de integração na sociedade, obrigando-os a se organizar de forma clandestina” (LACERDA, 1998, p. 68).

No século XIX mais um importante capítulo da história da educação dos surdos entra em cena. Em 1880 foi realizado o II Congresso Internacional em Milão onde, segundo Lacerda (1988),

todos os participantes, em sua maioria europeus e ouvintes, votaram por aclamação a aprovação do uso exclusivo e absoluto da metodologia oralista e a proscrição da linguagem de sinais. Acreditava-se que o uso de gestos e sinais desviasse o surdo da aprendizagem da língua oral, que era mais importante do ponto de vista social (LACERDA, 1998, p. 71).

As decisões tomadas neste congresso influenciaram escolas de todo o mundo, inclusive as do Brasil. Como consequência, as línguas de sinais foram banidas como forma de comunicação possível de ser utilizada entre os surdos nos espaços educacionais. Além disso, desapareceu após este período a presença do professor surdo nas escolas. E por quase um século esta tendência se manteve praticamente intacta. Felipe (2007) nos fornece um dado impressionante: “Era comum a prática de amarrar as mãos das crianças para impedi-las de fazer sinais” (p. 152). Lacerda (1998) aponta como efeito deste processo “sujeitos pouco preparados para o convívio social, com sérias dificuldades de comunicação, seja oral ou escrita, tornando claro o insucesso pedagógico dessa abordagem” (LACERDA, 1998, p. 71).

Na contramão deste pensamento, Sacks (2011) esclarece que as línguas de sinais são completas, “capaz[es] de expressar não só cada emoção, mas também cada proposição e de permitir a seus usuários discutir qualquer assunto, concreto ou abstrato, de um modo tão econômico, eficaz e gramatical quanto a língua falada” (p. 29).

Esta mudança de paradigma foi um dos fatores que possibilitou a publicação do Decreto 5626/2005, uma conquista de grande importância para os surdos brasileiros que

expressa a necessidade que estes possuem de serem reconhecidos como minoria linguística e não como deficientes (MEIRELES, 2010). O reconhecimento da Libras como língua oficial traz para os órgãos públicos o dever de apoiar e garantir o uso e a difusão da Libras em seus espaços e serviços, o que inclui as escolas públicas.

Apresentamos a seguir a fala de J. Schuyler Long (1910), Diretor na época da *Iowa School for Deaf*, retirada do livro *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*, de Oliver Sacks (2011), para reforçar tal mudança de perspectiva.

[A língua de sinais], nas mãos de seus mestres, é uma língua extraordinariamente bela e expressiva, para a qual, na comunicação uns com os outros e como um modo de atingir com facilidade e rapidez a mente dos surdos, nem a natureza nem a arte lhes concedeu um substituto à altura. Para aqueles que não a entendem, é impossível perceber suas possibilidades para os surdos, sua poderosa influência sobre o moral e a felicidade social dos que são privados da audição e seu admirável poder de levar o pensamento a intelectos que de outro modo estariam em perpétua escuridão. Tampouco são capazes de avaliar o poder que ela tem sobre os surdos. Enquanto houver duas pessoas surdas sobre a face da Terra e elas se encontrarem, serão usados sinais (p. 5).

2.4.1) A Libras e o português: redesenhando fronteiras

Com base nos escritos de autores como Skliar (2010) e Meireles (2010), podemos dizer que a experiência da surdez não se restringe a uma limitação sensorial, o que já demonstra uma certa proximidade de ideias com relação ao modelo social da deficiência apresentado no início deste capítulo. O que se pretende demonstrar é que os problemas comunicativos e cognitivos que as pessoas surdas possam vir a enfrentar não podem ser justificados pela baixa ou (ausência de) audição.

Convido o leitor a prosseguir por estas páginas para que possamos compreender como certos autores defendem que viver com surdez, longe de ser uma deficiência (no sentido de déficit), é uma das muitas formas de se habitar os corpos, tão importante e válida como qualquer outra (SANTOS, DINIZ & PEREIRA, 2009).

Segundo Meireles (2010), problemas que envolvem a comunicação e a capacidade cognitiva da criança surda são produzidos “pela ausência de um instrumento que lhe

possibilite contato efetivo com o meio no qual está inserida e não por causa de uma dificuldade cognitiva” (p. 51). Esta formulação é importante, uma vez que muitos profissionais, formados de acordo com o modelo médico da deficiência, acreditam que a surdez leva necessariamente ao comprometimento cognitivo. Esta relação de causa e efeito nos desresponsabiliza de repensar nossas práticas e elaborar estratégias para o ensino e aprendizagem dos sujeitos surdos.

O instrumental ao qual se refere a autora é a linguagem. O aprendizado da língua de sinais é considerado por Meireles (2010), entre outros, como fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional destes sujeitos. Para ela, o ideal é que as crianças surdas entrem em contato com a Libras o quanto antes, através do convívio com outras crianças surdas usuárias da mesma língua, e tanto quanto possível, através de seu ambiente familiar. Como muitas delas nascem em famílias ouvintes, não é raro que o contato com a Libras se dê após anos de vida do sujeito, o que impede que esta língua seja a primeira de muitos surdos. Sob esta lógica, dificuldades que envolvem irritabilidade, dificuldade de organizar e planejar o pensamento, problemas comunicativos e cognitivos, dentre outras, são consequências da não aquisição da língua de sinais e não da surdez em si. As limitações experimentadas com relação à participação social são senão efeito de uma ausência de linguagem, o que impede estes indivíduos de desenvolverem as funções planejadoras e organizadoras do pensamento. Estas ideias se encontram com o modelo social da deficiência, que defende a noção de que “a desigualdade pela deficiência não se resume às variações impostas pelo corpo com lesões, mas se expressa pela interação com o mundo social pouco sensível à diversidade social” (SANTOS, DINIZ & PEREIRA, 2009, p. 17). Nesta direção, Goldfeld (2002 apud MEIRELES, 2010, p. 51) afirma que:

Em todas as situações cotidianas, o surdo que não adquire uma língua se encontra em dificuldade e não consegue perceber as relações e o contexto mais amplo da atividade em que se encontra, já que para tal seria necessário que seu pensamento fosse orientado pela linguagem. Hoje, sabe-se que essas dificuldades cognitivas são decorrentes do atraso da linguagem, mas as comunidades em geral ainda não tem essa compreensão e em muitas situações ainda percebe-se o surdo sendo tratado como incapaz.

Tais estudiosos defendem que quanto mais tardia for a aquisição da Libras mais danos sofrerá o indivíduo. Logo, quanto mais cedo ela for aprendida, mais possibilidades os surdos

terão de desenvolver seus processos mentais (MEIRELES, 2010). Esta autora também aponta para a importância da língua no que se refere à participação social e ao contato com diversos grupos. Sem linguagem não há desenvolvimento social, cognitivo, emocional, nem afetivo. Deste modo, os surdos que são privados do contato com a língua de sinais, possivelmente terão suas vidas marcadas pela ideia do déficit, da incapacidade, do fracasso, destino que certamente não escolheram.

O acesso à Libras seria assim um primeiro passo. No entanto, os problemas não se esgotam com tal medida. Ao prosseguir suas análises Meireles (2010) mostra que os impasses com relação à diferença linguística dos surdos vão mais além. Mesmo entre aqueles que possuem fluência na língua de sinais, os problemas com relação ao acesso à informação permanecem. Diz ela: “os programas de televisão, os registros dos saberes historicamente acumulados, as propagandas e a dinâmica da sociedade de uma forma geral, não privilegia uma cultura visual que lhes garanta acesso às informações tal qual os demais indivíduos” (MEIRELES, 2010, p. 58). Assim, o desconhecimento da língua de sinais e as dificuldades de interlocução entre surdos e ouvintes limitam a participação social dos primeiros em diferentes meios.

É que nem Jean, que tá agora começando, só que ele já tem 11 anos já, aquele que tava aqui. Ele não sabe Libras, e fica nervoso, agitado, porque não sabe se comunicar né, não sabe. Aí fica, sabe... porque em casa ninguém sabe Libras né, a mãe, o pai, o irmão, e quando está agitado vai e bate. É, apanha muito, porque não tem como, eles vão fazer coisas que (...). Ele contava as coisas pra mim aí eu ia pacientemente escutando e eu passei isso pra mãe pra também em casa fazer mais coisa. Ele começou a ficar mais calmo quando ele começou a se comunicar (Fala de professora).

Meireles (2010) defende a importância das escolas proporcionarem aos surdos um ambiente favorável à aquisição da Libras. A autora milita em direção ao direito dos surdos de terem acesso a escolas que lhes possibilitem o contato com a Libras, pois dificilmente estes sujeitos terão acesso ao conhecimento sem uma língua que lhes favoreça a constituição do pensamento²⁵ (MEIRELES, 2010, p. 53). Ela baseia seu pensamento em Skliar (2010), que

²⁵ De acordo com Sacks (2011), “assim que a comunicação por sinais for aprendida – e ela pode ser fluente aos três anos de idade -, tudo então pode ocorrer: livre intercuro de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e, talvez, da fala. Não há indícios de que o uso de uma língua de sinais iniba a aquisição da fala. De fato, provavelmente ocorre o inverso” (p. 38).

defende o seguinte:

Pôr a língua de sinais ao alcance de todos os surdos deve ser o princípio de uma política linguística, a partir da qual se pode sustentar um projeto educacional mais amplo. Mas esse processo não deve ser considerado apenas como um problema escolar e institucional, tampouco como uma decisão que afeta tão somente um certo plano ou um certo momento da estrutura pedagógica e, muito menos ainda, como uma questão a ser resolvida a partir de esquemas metodológicos. É um direito dos surdos e não uma concessão de alguns professores ou de algumas escolas (p. 27).

Os alunos surdos que acompanhamos mais de perto tiveram contato com a Libras apenas quando entraram na escola, idades que variam de 7 a 13 anos. Não é à toa que estes autores defendem o direito dos surdos de terem contato com a Libras nas escolas. A disseminação desta língua tanto dentro quanto fora dos espaços escolares é fundamental para que os surdos possam se sentir como parte da sociedade em que vivem.

No entanto, percebemos ao longo de toda a pesquisa que não é fácil o acesso a cursos de Libras no bairro onde a escola está localizada. A partir das conversas que tivemos com intérpretes e professores ouvintes fluentes nesta língua, percebemos que tais cursos ainda hoje são escassos, pois estão restritos a alguns locais como o INES, a Associação para Deficientes Auditivos (APADA), e a algumas igrejas onde a mão de obra que ensina a língua costuma ser voluntária. Apesar de hoje a Libras ser reconhecida como a segunda língua oficial do Brasil, seu uso e ensino ainda ocorre majoritariamente nestes espaços.

Além disso, é importante considerar que a entrada desta língua no sistema regular de ensino é bastante recente, como vimos. Na escola estudada no município do Rio, apenas a docente da sala de recursos possuía conhecimento da Libras, e não existia professores surdos. Havia apenas uma intérprete de Libras, embora na escola houvesse, no final de 2012, cerca de onze alunos surdos. Esta profissional acompanhava diariamente apenas uma das alunas, matriculada no 9º. ano. Na sala de recursos há a professora ouvinte que se comunica com os alunos através da fala e da Libras, simultaneamente. E a instrutora surda, profissional que auxilia a professora citada no uso da língua de sinais. Além disso, esta última auxilia os alunos nas tarefas que estes precisam realizar e os atualiza sobre as recentes mudanças que ocorreram na Libras, além de ensiná-los sinais que desconhecem. Tal instrutora teve acesso a esta língua apenas com 19 anos. Antes, ela foi proibida pelos pais de aprendê-la.

2.5) Impasses linguísticos: reinventando formas de comunicação

Esta carência de profissionais conhecedores da Libras na escola nos leva às últimas cenas que mostraremos neste capítulo, que se referem aos impasses linguísticos que ocorrem na comunicação entre alunos surdos e professores durante as avaliações.

A intérprete considerou a prova de língua portuguesa do 8º. ano muito grande (3 folhas), e o primeiro texto também (35 linhas). Esta profissional explica que textos longos assim são muito complicados para os surdos. Antes da prova a professora desta disciplina comentou comigo que colocou na prova uma tirinha do Chico Bento pensando nos dois alunos surdos. Na hora da prova, percebi o árduo trabalho da intérprete. Ela explica as questões dando exemplos, ou fornecendo palavras sinônimas quando eles não sabem o significado de uma palavra como “redundância”, por exemplo. Aliás, os vários alunos ouvintes da turma perguntaram ao professor o significado desta palavra e todos ficaram sem a resposta, pois era dia de prova. A intérprete não fornece as respostas aos surdos, ela inventa maneiras de explicar as questões, de fazer eles entenderem o que elas pedem. Se eles respondem em sinais, ela soletra para eles escreverem a palavra de forma correta na prova. Há questões que eles não fizeram por considerarem muito difíceis. Uma delas era para dizer se a palavra grifada da frase era verbo, conjunção, preposição. A intérprete comentou que este tipo de questão “não tem condição”. A Libras não tem em sua gramática estes conectivos nem conjugação verbal. Como a questão era múltipla escolha, a intérprete sugeriu a eles que “chutassem” (Diário de campo, 29/06/12).

Procuramos estar atentas ao modo como os alunos surdos são avaliados pelos professores, se as exigências na correção são as mesmas com relação aos alunos ouvintes. A professora da sala de recursos defende que o importante é que os primeiros escrevam de forma clara, mesmo que o texto seja pequeno. Segundo ela, os professores não devem exigir deles textos grandes.

A intérprete também se posiciona de forma crítica com relação aos textos grandes, presentes também nas apostilas dos alunos, além das palavras difíceis. Para os alunos surdos a situação se complica mais do que para os ouvintes por conta das diferenças de estrutura entre a Libras e o português. Entre os surdos é frequente erros na escrita relacionados à conjugação

de verbos, aos complementos nominais e verbais, por exemplo, já que a Libras não apresenta tais situações gramaticais. Além disso, há palavras que ainda não existem nesta língua como “nacionalismo” ou “sustentabilidade”. Trata-se assim de um árduo trabalho. As profissionais da escola que utilizam a Libras precisam explicar detalhadamente nesta língua o significado de cada palavra que ainda não faz parte do vocabulário dos alunos, o que demanda tempo e paciência. Estes últimos, por sua vez, precisam, além do entendimento da explicação, memorizar a escrita das palavras correspondentes. O que se faz diante de tantos desafios?

Na escola algumas táticas²⁶ são utilizadas. Apresentaremos a seguir duas delas: uma elaborada pela intérprete em parceria com alguns professores, e outra realizada por uma professora na classe regular.

A intérprete mencionou para a escola que existem aulas em Libras, com legendas em português, em sites da internet, inclusive disponibilizados por professores do INES. Ela leva algumas dessas aulas para dentro da sala de aula regular. Explica que tal recurso visual beneficia tanto a aluna surda quanto os ouvintes, todos gostam muito. Continuando a conversa com a profissional, descobrimos que existem tanto poesias quanto músicas em língua de sinais. Num certo dia de aula a professora de português explicava aos alunos sobre poesias. Ao invés de apenas traduzir o que a profissional falava, a intérprete levou para a sala de aula poesia em Libras, com áudio em português. É possível também encontrar músicas em língua de sinais disponíveis na internet, criadas por surdos e por intérpretes. Segundo as palavras desta profissional:

Então, a memória dele [do surdo] é visual. Tudo que você coloca em figuras é a melhor coisa que tem, melhor do que eu estar ali sinalizando. Eu acho que para ele não é muita vantagem. Agora se tiver um link, por exemplo, numa aula de história, se tiver uma cara, de um presidente, eu já posso apontar: esse homem fez isso, isso e isso. Ela [aluna surda] absorve as características. E como isso é reproduzido na prova? Na prova, se houvesse esse link, a aluna iria lembrar da aula e iria colocar o que ela aprendeu na aula. Isso já está acontecendo, isso eu conversei com alguns professores.

A intérprete transmite aos professores a importância do uso de recursos como vídeos, slides, imagens, mapas, etc. Acreditamos que sua presença na escola é de grande importância e que sua função vai muito além da tradução e da interpretação. Esta, como vimos, pode

²⁶ Conceito trabalhado no capítulo 1.

auxiliar o professor a criar táticas para que os surdos possam acompanhar as aulas, entender os conteúdos transmitidos. Além disso, esta profissional é um dos atores que torna visível a Libras, já que sua presença contribui para a circulação da língua pela escola, o que desperta o interesse de alunos, professores e funcionários. Lembremos aqui de Latour (2007). O autor diz que quanto mais conexões produzirmos, mais articulado torna-se o mundo, e mais condições temos de nos tornar sensíveis às diferenças. Quanto mais conexões pudermos fazer proliferar com relação às práticas de inclusão, mais condições teremos de mover as fronteiras que separam os surdos dos ouvintes, a Libras do português, os incluídos dos excluídos. A intérprete é um dos elementos destas conexões parciais que reúnem surdos e ouvintes, e sua presença na escola pode contribuir para a proliferação de práticas que levem em conta o referencial dos alunos surdos nos processos de ensino e aprendizagem. Como vimos no capítulo 1, outros elementos destas conexões são: os alunos surdos e ouvintes, os professores, as carteiras, os cadernos, os gestos, a fala, as provas, etc.

Muitos alunos fazem a prova num curto período de tempo. No entanto, a professora não os libera cedo, explicando que existe um tempo mínimo para realizar a avaliação. Alguns a entregam antes do tempo mesmo assim e esperam o horário. Outros permanecem concentrados. Minha atenção está especialmente voltada para Daniel. E aí fico pensando... como alguém pode chamá-lo de preguiçoso ou desinteressado? Tudo bem que isto pode acontecer com qualquer pessoa que se encontra na situação de estudante. Mas não é o que percebo na maior parte do tempo. Vejo este menino prestar atenção nas aulas, do modo como é possível para ele. Daniel é um dos alunos mais interessados que já vi. Hoje, por exemplo, ele foi o último a entregar a prova. Num primeiro momento ele entregou a prova, parte dela em branco. E ainda faltava muito para terminar o tempo. A professora então perguntou a ele por que motivo havia tantas questões em branco. Importante observar que os exercícios da prova eram iguais aos exercícios de revisão, corrigidos minutos antes desta avaliação. O aluno respondeu que não lembrava as respostas. A professora não se convenceu. Após o momento em que a maioria dos alunos havia entregue a prova e descido para o pátio, a professora então inicia o auxílio a Daniel. Me impressionou a maneira como ela interagiu com o aluno. Eles se comunicam pela fala, pelos gestos e pela escrita. A professora escreveu na mesa dicas para ele raciocinar e chegar às respostas certas. O aluno vai, pouco a pouco, acertando cada uma das

respostas. A professora vibra. Ela me conta que o raciocínio dele é muito bom. Mas ele precisa destes estímulos. Naquele momento foi possível a própria professora da turma auxiliá-lo, situação que não se repete com frequência. Ali foi possível devido ao baixo número de alunos em sala de aula. Esta foi a primeira vez que vi um aluno surdo entregando a prova completa (Diário de campo, 20/09/12).

As fronteiras que separam Libras de um lado, língua portuguesa de outro, parecem ser movidas nestes acontecimentos – pois, talvez, este seja um dos efeitos das táticas: mover fronteiras, torná-las mais porosas, redesenhar formas que parecem dadas. É nisso que elas são inventivas e potentes.

Percebemos durante todo o período em que estivemos na escola a presença de uma comunicação híbrida entre surdos e ouvintes. Uma comunicação que envolve gestos, expressões faciais e corporais diversas, risos, Libras, falas, polegares que indicam quando uma resposta está certa, leitura labial, etc. Uma forma de comunicação criada entre eles, feita de conexões que se proliferam e que desafiam saberes que acreditam que para haver comunicação é preciso fluência ou conhecimento prévio da língua, seja da Libras ou do Português. É preciso haver interesse e vontade de ensinar e aprender, antes de tudo. É preciso disponibilidade para este encontro com a diferença, de ambos os lados. Mesmo que não tenhamos tido previamente formação para isto.

Esta comunicação híbrida ultrapassa inclusive os limites da sala de aula. Nos corredores e no pátio, presenciamos mais de uma vez uma interação divertida entre uma das alunas surdas e funcionários da limpeza. Alguns desses aprenderam determinados sinais e conseguem conversar sem dificuldades com a aluna. Tal fato ocorre também na relação com as merendeiras da escola. Elas aprenderam certos sinais referentes a alimentos e a quantidades. Estas foram batizadas pelos alunos com sinais²⁷.

Tais experiências nos remetem ao conceito de *limiar*. Este carrega consigo a ideia de passagem, de um lugar a outro. Podemos compreendê-lo através da ideia de poros. Segundo Gagnebin (2010):

o limiar não faz só separar dois territórios (como a fronteira), mas permite a transição, de duração variável, entre esses dois territórios. Ele pertence à ordem do espaço, mas também, essencialmente, à do tempo. Como sua

²⁷ É comum entre os surdos a prática de batizar as pessoas, inclusive eles mesmos, com sinais. Assim, cada pessoa batizada possui um sinal, que reflete alguma característica marcante desta última. Desta forma, ao utilizar-se a Libras, ao invés de soletrar cada letra do nome da pessoa, faz-se o sinal dela.

extensão espacial, sua duração temporal é flexível, ela depende tanto do tamanho do limiar quanto da rapidez ou da lentidão, da agilidade, da indiferença ou do respeito do transeunte. (...) o limiar é uma zona (...) às vezes não estritamente definida – como deve ser definida a fronteira -; ele lembra fluxos, contrafluxos, viagens, desejos” (p. 14).

O conceito de limiar transmite assim à ideia de transformação, uma vez que embaralha distinções que, a princípio, parecem claras. Transformações mútuas que se dão na relação. Relação entre pessoas, entre pessoas e lugares, entre pessoas e objetos, etc. A comunicação criada entre surdos e ouvintes na escola nos parece ser uma experiência limiar. Acreditamos que não existe educação, da maneira como a entendemos, se não há transformação mútua. Se a transformação fosse só a do sujeito surdo então não haveria educação, mas sim normalização. Educar para nós não é uma operação de encaixe ou de molde. A escola também se transforma, assim como os alunos ouvintes, as merendeiras, o pessoal da limpeza, a intérprete, os professores, a pesquisadora.

2.6) As demandas por cursos de capacitação e os desafios do *estar com*

Durante as conversas que tivemos com as professoras, elas diziam que sentiam uma enorme falta de cursos de capacitação para lidar com os tais alunos que possuem necessidades diferenciadas, dentre eles, os surdos. Além disso, levantaram a necessidade de pessoal capacitado para o apoio ao atendimento a este público. Como apresentamos no início deste trabalho, muitos professores se sentem sozinhos na tarefa de incluir os alunos. Quando tal inclusão não ocorre conforme o esperado, é frequente a busca por culpados. Ora a responsabilização é apontada para o aluno, ora para o professor, e algumas vezes, fala-se em interesses políticos. Neste estudo não estamos em busca por culpados. Estamos interessadas em outro aspecto, que chamaremos aqui de afetos. Mais importante do que cursos, apostilas, instruções sobre como lidar com alunos com estas ou aquelas características, é aquilo que se dá no “entre”, ou seja, nas relações entre pessoas. Neste momento vamos focar na relação professor-aluno. Mas antes vamos conversar um pouco sobre esta demanda por capacitação.

Certo dia, numa conferência na Faculdade de Formação de Professores na UERJ, Marisa Rocha (2008) apresenta numa palestra uma importante reflexão sobre esta questão:

(...) “Formação como capacitação”, estamos falando de uma ideia de formação como desenvolvimento de habilidades, de competência técnica e pedagógica (...) ou ainda de um discurso de especialistas, de alguém que tem de antemão a prescrição que deve ser a formação e vai de algum modo aplicar a fórmula no outro.

Tal concepção de formação pressupõe certos saberes, certas apostas políticas, como, por exemplo, a ilusão de que com um planejamento podemos ter o controle de tudo, como se desvios não acontecessem. Outra pressuposição é com relação à suposta alienação dos educadores, como se estes não tivessem consciência política e não inventassem cotidianamente seu trabalho e sua própria história (ROCHA, 2008). Para que serve a capacitação? Ela se dá sob que princípios, a partir de quais compromissos políticos? O que significa dizer que o bom professor deve estar preparado para as demandas das escolas existentes? Estas são algumas das questões levantadas pela autora no evento, que de maneira nenhuma podem passar despercebidas. A demanda por capacitação não é óbvia e nem neutra, ela serve a certos interesses. Não estamos questionando a importância da capacitação, mas sim que capacitações desejamos. Estas reflexões são fundamentais para escaparmos aos dualismos, e às perspectivas abstratas de escola, onde o profissional é tido como descontextualizado ao ser avaliado na sua competência/incompetência (ROCHA, 2008). Tais práticas se constituem como dispositivos de controle ao prescreverem uma definição em si do que seja competência, sucesso, eficácia, etc. Estes conceitos são políticos e hierárquicos. É preciso colocá-los em discussão nas práticas de formação. É preciso pensarmos sobre que formação queremos.

Retomando o conceito de cotidiano que trabalhamos no capítulo I, este é pensado por nós como formado por diferentes forças, que envolvem tanto o cumprimento de tarefas rotineiras como a imprevisibilidade e a estética. “Estética porque nos desafia a criar e isso não é informalidade, desleixo. É criar, sentar, discutir e dar uma certa consistência àquilo que está diante de nós para poder propor algo” (ROCHA, 2008, p. 188). Para tanto, a criação de espaços coletivos de discussão é fundamental. Ao falarmos então em capacitação, não nos esqueçamos das tensões entre as escolhas que precisamos tomar entre as grades curriculares e as invenções de caminhos. A formação se constitui assim entre o saber e o fazer, jamais podendo ser reduzida ao prescrito, ao conjunto de técnicas elaboradas por alguém em certo lugar.

O conhecimento vai se produzir ou a formação vai se produzir exatamente entre esse saber e o fazer com o outro, ou seja, formação é um terreno polêmico que coloca em discussão o saber e o fazer. É um território tensionado que ganha força entre hierarquias, silêncios e intervenções (ROCHA, 2008, p. 189).

A demanda recorrente apresentada pela escola por capacitação provocava no corpo da pesquisadora certa inquietação. Ao mesmo tempo, concordávamos com os professores que eles não devem estar sozinhos nesta tarefa de educar. Trabalhos solitários são pouco férteis em terrenos como este. Começamos então a focar o interesse desta pesquisa nas parcerias, nas articulações. Mesmo em turmas sem intérpretes, a relação entre surdos e ouvintes se faz possível, sendo construída. A presença de duas línguas provoca por vezes impasses na comunicação, mas também faz nascer algo que está na dimensão da afetação mútua e transformação recíproca. E o que seria isso?

Despret (2004) fornece pistas interessantes para pensarmos sobre esta questão, resistindo assim a distribuições simples e demasiadamente rápidas, que separam pesquisadores de pesquisados, mestres de aprendizes. A autora conta sobre a relação de Lorenz com sua bela galinha. Nesta, ambos foram articulados. Mas vamos com calma, pois esta ideia é preciosa e seu entendimento faz-se aqui fundamental. O que se quer dizer quando se coloca que sujeitos são articulados na relação? Seria algo parecido com empatia?

A autora adverte que não, pois na empatia podemos dizer que há transformação do sujeito, mas tal mudança é demais localizada. Não há nesta relação condições de o termo que está na situação de objeto (abaixo na escala hierárquica) ser ativado como sujeito, como alguém que está numa condição ativa de produção. Ou, se preferirmos, em condições de dizer sobre si mesmo.

Além disso, ao pretender ser habitado pelo outro, o empático quer se colocar no lugar do outro. Ou seja, procura sair de uma identidade para habitar outra. Na empatia, o que parece estar em primeiro plano é a lógica identitária. A autora afirma que esta ideia se refere mais a um “preencher-se de si” do que levar em conta a sintonia, algo que se produza no “entre”, que a princípio não pertence a nenhuma das partes. Lorenz, em relação com seu animal, usa seu próprio corpo para conhecer, para formular questões, “como um meio para criar uma relação que proporcione um conhecimento novo” (DESPRET, 2004, p. 129). Mais a frente, a autora complementa: “o dispositivo, a fêmea de ganso e Lorenz construíram conseqüentemente as condições práticas que permitem a cada um deles fazerem existir novas possibilidades (...)”

(DESPRET, 2004). A autora fala sobre envolvimento, sobre a capacidade que existe em aprendermos novas competências na relação.

Trouxemos estas considerações com o objetivo de pensarmos na relação entre dois sujeitos que não falam a mesma língua. Como vimos, é possível que esta aconteça mesmo em condições nada facilitadoras, como na ausência de um intérprete de Libras. É próprio da vida inventar. Podemos dizer, a partir dos diários e falas expostas, que entre alunos, professores, funcionários e intérpretes, criam-se novas articulações que autorizam “a falar (ou a fazer o outro falar) diferentemente” (DESPRET, 2004, p.130). Uma prática de saber que se transformou numa prática de importar-se. E isso, não se adquire em manuais. Estamos mais uma vez nos referindo às conexões parciais que reúnem elementos heterogêneos e que criam novas realidades. Lorenz aprende que “em um mundo habitado por seres humanos e gansos, pôde produzir relações” (DESPRET, 2004, p. 130). E ambos não falavam a mesma língua. Na relação, buscaram descobrir novas maneiras de ser, novos significados, que estremecem contornos identitários rígidos. Falamos aqui de uma experiência de estar com, de arranjos que produzem novas maneiras de ser humano.

Lorenz produz um corpo de ganso para permitir que um mundo de ganso o afete (e também para permitir que um mundo humano afete a um ganso). Ele aprende a ser afetado (...). Lorenz não só faz emergir um sujeito do ponto de vista que seu corpo está construindo, mas ele mesmo é ativado por aquele a quem fez existir. Ele é ativado como um sujeito ao mesmo tempo criando e sendo criado pelas paixões (DESPRET, 2004, p. 131).

Não queremos subestimar a importância dos cursos e capacitações. Nosso objetivo é chamar atenção para o fato de que não é só disso que se trata. A priori não saberemos mesmo “como lidar” com certos alunos ou com certas situações. As regras que possamos por ventura aprender nos dirão muito pouco sobre esta vida. No *estar com*, muito mais importante é a abertura para as diferenças, a disponibilidade para as transformações que podem existir a partir dos encontros, como formas de enfrentamento às problemáticas que se apresentam.

(...) você vê que a gente conversa do nosso jeito... eu vou à carteira mesmo com o lápis, depois peço para ele limpar, vou ao quadro, escrevo na apostila e marco. E ele vai se situando, e respondendo. Naquela hora eu orientei duas questões que ele estava dizendo que não sabia, mas eu dizia a ele que ele

sabia. Fui construindo perguntas e até que ele, raciocinando, chegou à resposta. Não posso exigir dele a mesma palavra que eu coloquei na aula de um dia tal. Isso eu não posso exigir dele. Mas posso esperar dele raciocínio dentro daquela lógica. E aí vejo que ele raciocina. (...) até pelo olhar dele você vê que está sintonizado. Pelo gestual do rosto dele. Pela expressão facial dele, você vê quando ele está discordando, concordando, perdido... ele “diz” isso. (...) aprendi nestes desafios diários. E acho que isso é mais importante do que ficar aprendendo técnicas de comunicação para lidar com essa situação. Porque... é uma linguagem que requer expressão facial, gestualidade, escrita, mas é uma linguagem que tem uma base só: afetiva. Ele entende que você quer se comunicar com ele. E que isso não é barreira para você se aproximar dele. Eu acho isso fundamental na relação (Entrevista com professora).

Procuramos neste capítulo mostrar cenas que por algum momento provocaram fissuras nos recorrentes discursos que produzem fronteiras que separam surdos de ouvintes, a Libras do português, os normais dos anormais. Acreditamos que todos saem transformados de encontros como os apresentados. Com as cenas expostas aqui buscamos trazer a ideia de que os modos de comunicação são múltiplos, podem ser criados de diversas maneiras, através de diferentes combinações. Há momentos em que a intérprete entra em cena. Há outros em que comunicações acontecem sem a presença desta última. Há ainda momentos em que os surdos não conseguem compreender o que os professores estão transmitindo. Tudo isto é possível. Diferentes arranjos entram em cena numa mesma escola. Apostamos na importância de visibilizar estas criações. Elas nos auxiliam a romper com discursos que acreditam que o aluno surdo não aprende porque é desinteressado, preguiçoso, porque tem problemas pessoais ou simplesmente por ser surdo. Estas análises podem inclusive ser estendidas aos ouvintes, uma vez que estes são também capturados por estes discursos, tanto alunos quanto professores. Capturas que todos nós estamos à mercê, embora as lutas que nos movem a colocá-las em análise sejam cotidianas, locais.

No próximo capítulo discutiremos os conceitos de inclusão e exclusão, entendendo-os enquanto processos históricos. As análises históricas serão nossas aliadas para desnaturalizarmos certas concepções que se pretendem universais (como aquela que atribui a surdez à ideia de incapacidade). Pretendemos a partir das cenas expostas pelos diários de campo colocar em questão todo um projeto político de inclusão baseado em referenciais normativos, onde se reconhece o outro (diferente de mim) para posteriormente desqualificá-

lo, seja pelo seu modo de ser, seja pela sua cultura, pelo seu jeito de falar ou de se comunicar, etc.

Partimos do princípio de que “os excluídos” não estão à margem da sociedade, não estão fora das relações de poder. Incluir e excluir são forças que muitas vezes se combinam, gerando como efeito a exclusão de muitas crianças e jovens do acesso a uma educação pública de qualidade. Para evitar as armadilhas das dicotomias (normal X anormal, certo X errado, inclusão X exclusão, etc), continuaremos atentos às tensões do cotidiano escolar e aos efeitos que estas produzem na vida de alunos e professores.

3. Inclusão/exclusão e seus processos históricos: embates cotidianos na luta pela afirmação das diferenças

Durante uma conversa com a intérprete de Libras e uma professora da turma regular, que ocorreu na sala dos professores, chegam mais duas professoras, que também entram no papo, que girou em torno dos “problemas da inclusão”. Uma delas disse que na escola os professores fingem que incluem e os alunos fingem que estão sendo incluídos. Todas concordaram ali que a escola não faz o menor sentido para os surdos. Dizem que eles não entendem para quê a escola serve. A intérprete diz que explica aos mesmos que se eles não terminarem o ensino médio, não conseguirão emprego em lugar algum. Um das professoras lembra que “nem mesmo de faxineiro!”. Outra professora diz que os surdos geralmente estão “encostados nas famílias”. Todas chegaram a um consenso de que os alunos surdos não se esforçam, não fazem lição e chegam tarde na aula. Após tal conclusão, todas suspiram, sérias, impotentes (*Diário de campo, 20/10/2011*).

Iniciemos o último capítulo desta dissertação com esta cena, no mínimo, inquietante. O desassossego permite abalos nas zonas de conforto que muitas vezes construímos em nosso entorno, possibilitando a passagem à produção do pensamento crítico, que desloca nossas certezas e possibilita a abertura para novos possíveis, antes impensáveis. Afinal, “pensar é experimentar o incômodo do desconhecido, do ainda não pensado e construir algo que nos possibilite enfrentar o problema que nos fez pensar” (GALLO, 2008, p. 118).

A escola, como vimos no capítulo anterior, é atravessada por diferentes forças que participam cotidianamente de sua produção. Nela convivemos, por um lado, com políticas oficiais de inclusão - que obrigam as escolas a receberem todos os alunos, independentemente de quaisquer características que possam apresentar. De acordo com o Decreto Federal 7611/11, o que se espera de um sistema educacional inclusivo é que este possa funcionar em todos os níveis sem discriminação, baseado na igualdade de oportunidades.

Por outro lado, também encontramos cenas como esta apresentada no diário de campo, que de certa forma traz à tona a existência de práticas e discursos que podem fazer funcionar a exclusão de diversas vidas das escolas e de seus processos educativos. “A escola não tem condições de receber alunos especiais!”; “tenho muitos alunos na turma, mais um especial, e

estou sozinho”; “temos muitos alunos aqui que são especiais e não têm diagnósticos” - são frases que escutamos recorrentemente nas escolas. E as justificativas para tais incômodos geralmente estão direcionadas aos alunos: “os surdos não se interessam pela escola”. Nos familiares: “a mãe não quer trazer mais ele à escola”. Ou ainda, nos professores: “ele está desmotivado com a profissão”. Ao mesmo tempo, percebemos que as escolas pouco se questionam a respeito de seus próprios funcionamentos, que envolvem suas propostas políticas, seus procedimentos pedagógicos, a organização de seus espaços, etc.

Diz-se que os surdos não entendem para quê serve a escola, mas será que a resposta para esta indagação é óbvia? Para quê serve incluir estes alunos considerados “especiais” ou “de inclusão” na escola regular, por exemplo? Que efeitos estas ações das macropolíticas de inclusão tem gerado para as vidas de alunos, professores e familiares?

Diante destas muitas inquietações, formulamos lá no projeto de pesquisa deste estudo, uma questão inicial: “se vivemos atualmente num momento cultural contrário à discriminação das minorias historicamente excluídas, expresso inclusive na legislação brasileira, por que ainda hoje convivemos com a lógica da exclusão, do assistencialismo e da institucionalização de alunos com deficiência em muitas escolas”?

A experiência no curso de Mestrado em Psicologia da UFF possibilitou à pesquisadora perceber esta questão como um falso problema²⁸. Uma questão que esconde armadilhas, pressupõe verdades, já que baseada em dicotomias que invisibilizam as tensões, as produções historicamente engendradas.

Um dos objetivos deste capítulo é desmontar esta questão, entendendo que ideais de justiça e igualdade não são necessariamente opostos a práticas discriminatórias e segregativas. Como alerta Gadelha (2012), em nossas práticas é essencial o “cuidado para não nos deixarmos prender num binarismo rígido e pobre (disjunção exclusiva), que comprometeria o trabalho de crítica e ação política” (p. 87). Mais do que nos posicionar de um lado ou de outro, devemos atentar para os mecanismos de poder que fazem aparecer dois lados, como nos ensinou Michel Foucault (*apud* GALLO, 2008).

Nesta direção, entenderemos inclusão/exclusão enquanto processos históricos, como produções que, de modo algum, são naturais ou inocentes. Faremos neste capítulo algumas

²⁸ Concordamos com Gallo (2008) que um problema só pode se constituir como tal se for fruto de uma experiência, de um encontro que gere o campo problemático. O problema é aquilo que força a pensar, é acontecimento, e por isso mesmo caótico e imprevisível. Assim, não somos capazes de compreendê-lo de antemão. O problema, ao invés de pressupor respostas prontas, apresenta desafios que nos impulsiona a construir as respostas. A solução jamais está dada. E quando formulamos um problema que já pressupõe respostas então temos um falso problema. “É importante que cada um viva o problema como seu, faça sua própria experimentação, e não assuma falsamente o problema imposto por outrem. (...) A cada experimentação singular do problema, novas soluções podem ser engendradas” (GALLO, 2008, p. 123).

análises lançando mão da história, justamente para desnaturalizarmos certas concepções que se pretendem universais (como aquela que atribui a surdez à ideia de incapacidade). Para evitar as armadilhas das dicotomias (normal X anormal, certo X errado, inclusão X exclusão, etc), continuaremos atentos às tensões do cotidiano escolar e aos efeitos que estas produzem na vida de alunos e professores. A aposta continuará sendo na vida enquanto multiplicidade, na sua potência de abertura ao inesperado, de produção de novos possíveis diante das imprevisibilidades.

3.1) A inclusão como uma forma de exclusão

As duas escolas que se constituíram como parte do campo de estudo desta pesquisa possuem anos de experiência com alunos surdos, pelo menos no que se refere à prática de recebê-los em seu grupo. No entanto, vemos persistir os discursos desqualificadores geralmente destinados às pessoas com deficiência quando, por exemplo, responsabiliza-se os surdos pelos “problemas da inclusão”. Seriam eles que não entenderiam o sentido da escola, além de serem “encostados nas famílias”. Por não entenderem a escola, acabarão ficando desempregados, preocupação recorrente entre educadores.

Neste capítulo pretendemos utilizar estas concepções individualizantes e fatalistas para colocar em questão todo um projeto político de inclusão baseado em referenciais normativos, onde se reconhece o outro (diferente de mim) para posteriormente desqualificá-lo, seja pelo seu modo de ser, seja pela sua cultura, pelo seu jeito de falar ou de se comunicar, etc. Como discorre VEIGA-NETO (2005) em um evento sobre Psicologia, Direitos Humanos e Educação Inclusiva, muitas vezes estamos incluindo alguém para no final das contas, mantê-lo excluído: “Tu estás ao meu lado, tudo bem; mas continuas sendo um outro que eu não quero ser” (p. 70).

Trabalharemos então sobre os mecanismos de saber-poder que engendram estes processos de inclusão/exclusão, termos estes aparentemente dicotômicos (mutuamente excludentes) numa análise apressada. Mostraremos que incluir e excluir são forças que muitas vezes se combinam, gerando como efeito a exclusão de muitas crianças e jovens do acesso a uma educação pública de qualidade. Ao pensarmos em incluir certos alunos nos sistemas educacionais de ensino, é fundamental que questionemos para quê incluir, como incluir, quem incluir, ao invés de meramente conhecer as metas de inclusão previstas na legislação brasileira.

A aposta aqui é borrarmos as fronteiras entre incluídos e excluídos ao colocá-los como parte de uma mesma rede de poder. Todos estamos incluídos em determinadas ordens discursivas e excluídos de outras. Na concepção trabalhada por Andrade (2009, p. 20), “(...) estamos todos incluídos no tecido social, seja em bairros mais sofisticados, seja em barracos periféricos; seja nas tramas modelizadas de sucesso e reconhecimento, seja na aridez dos fracassos e anonimatos (...)”.

Sawaia (2011) alerta que a exclusão é um processo multifacetado, envolve dimensões materiais, políticas, relacionais, subjetivas, e só pode existir em relação à inclusão, ou seja, como parte constitutiva desta última. Isto quer dizer que a exclusão não possui uma única forma, nem pode ser considerada como “falha do sistema”. É um processo que envolve por inteiro os sujeitos e suas relações com os outros. O autor pensa este processo não como algo que perturba a ordem social, como se esta fosse primeira, mas como produto do funcionamento do sistema. De acordo com suas palavras,

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico (SAWAIA, 2011, p.8).

Neste sentido, aqueles que a princípio podemos considerar como “os excluídos” não estão à margem da sociedade, não estão fora das relações de poder. Muitos projetos de inclusão não mais almejam do que manter “os excluídos” como parte integrante da sociedade, só que numa condição diferenciada, como vimos. É o que aponta Gentili (2002) ao se referir a uma modalidade de prática excludente que denomina de *segregação pela via da inclusão*. O autor define esta prática do seguinte modo: “esta forma de exclusão significa que determinados indivíduos estão dotados das condições necessárias para conviver com os incluídos, só que em uma condição inferiorizada, subalterna” (p. 33). O autor considera que em nossas sociedades fragmentadas, esta é a forma “normal” de excluir. E sendo “normal”, torna-se a forma invisível de excluir.

Nesta operação, inclui-se um número cada vez maior de indivíduos (os surdos, por exemplo) nos processos que visam a manutenção da ordem social (como abrir as portas da escola regular para todos), e esta prática ocorre em nome de uma suposta igualdade de direitos

e oportunidades. Assim, os mecanismos de poder estendem suas malhas a um contingente populacional até pouco tempo atrás considerado “à margem”.

Martins (2004) defende que os discursos que se pretendem inclusivos não mais almejam do que minorar as conseqüências sociais do status *quo* excludente. Ainda segundo o autor, as políticas públicas serão efetivas se forem capazes de produzir questionamentos com relação às concepções hegemônicas de deficiência como déficit ou infortúnio. A partir de desnaturalizações como esta seria possível investir no desenvolvimento das capacidades das pessoas com deficiência, especialmente nas escolas.

3.1.1) A escola e seus mecanismos de exclusão

Nesta mesma concepção crítica, Veiga-Neto (2005) acredita que as políticas de educação inclusiva também incluem para manter a exclusão. As escolas regulares puderam por um longo período histórico rejeitar a matrícula de crianças e jovens com alguma deficiência ou transtorno, embora a educação seja um direito constitucional em grande parte do mundo²⁹. Atualmente, apesar de toda a legislação sobre Educação Inclusiva, as rejeições ainda ocorrem, só que agora de maneiras mais sutis, quando, por exemplo, as escolas orientam os pais a procurarem uma escola que melhor atenda a necessidade de seus filhos, para o bem deles. O argumento é conhecido: muitas escolas admitem despreparo para receber estes alunos e temem que estes fiquem excluídos, esquecidos no fundo da sala.

Pudemos perceber ao longo de toda nossa trajetória acadêmica e profissional o quanto este modo de agir não está restrito às pessoas com deficiência ou transtornos. É frequente chegarmos numa sala de aula, a princípio por conta de uma demanda da escola com relação a certo aluno com deficiência, e ao chegar lá nos deparamos com um discurso que patologiza boa parte dos alunos da classe. Basta uma visita na escola para que seja apontado (literalmente) quem é disléxico, quem tem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), quem não respeita regras, quem tem traços homossexuais, quem é autista, quem tem a “sexualidade aflorada”, quem tem “linguagem adulta” ou “comportamento fora do comum

²⁹ Por um longo período histórico, muitas pessoas foram impossibilitadas de receber educação escolar pública (ou privada). No lugar da educação, muitos indivíduos frequentaram centros de reabilitação. Estes muitas vezes focam suas intervenções nas lesões dos indivíduos, numa tentativa de recuperar o que foi perdido para que os mesmos tenham condições de conviver com os supostamente “normais”.

para sua idade”³⁰. Cabe lembrar que este processo de categorização não existe somente na escola, estamos vivendo um momento histórico onde rotula-se boa parte das condutas humanas. Um efeito concreto disto está na recente publicação do V Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V), que a cada edição cria mais e mais transtornos para classificar os seres humanos³¹ (em 947 páginas exibe mais de 300 patologias).

Ao longo deste capítulo veremos o quanto estas expectativas com relação ao comportamento e ao aprendizado dos alunos são produzidas, assim como esta tendência a “rotular” tantas condutas consideradas fora da norma. A partir dos estudos de Michel Foucault mostraremos que a própria noção de norma é uma produção histórica que serve a certos interesses, produz certos modos de ser, de agir e de sentir. Mesmo aquelas concepções e ações que, muitas vezes, achamos naturais, como a concepção de que o aluno tem que aprender dentro do tempo, ficar sentado por horas, não brigar, não entrar nunca em conflito, não falar fora da hora permitida, etc, envolve jogo de forças, relações de poder.

Para começarmos a desnaturalizar estas forças tão intensas que buscam culpados para dificuldades como problemas de aprendizagem ou indisciplina, vamos chamar sua atenção para os mecanismos de exclusão que podem estar presentes dentro das próprias escolas. Com isto, não queremos fazer críticas ao modo específico de determinada escola funcionar. Estaremos falando de produções que atravessam de certa forma todas as escolas. E todos devemos nos responsabilizar por elas, já que cada um de nós, inclusive profissionais psis, contribuí para a existência destas últimas. Poderíamos aqui elencar inúmeros exemplos para mostrar que mecanismos de exclusão são estes e o que cada um de nós temos a ver com isso. Mas não tenhamos pressa. Estes estarão presentes ao longo deste capítulo. A seguir faremos apenas algumas provocações iniciais.

Antes da prova a intérprete comenta comigo e com a professora que geralmente colocam os alunos surdos nas turmas fracas. Segundo a

³⁰ Expressões utilizadas por educadores nos relatórios dos alunos encaminhados para o serviço de Psicologia Escolar de Itaguaí/RJ.

³¹ O DSM V torna patológicos comportamentos até então considerados “normais” como, por exemplo, a experiência de estar de luto após a perda de um ente querido. Percebemos uma intolerância cada vez maior da experiência humana do sofrimento. Se sofrer não é mais permitido, sobretudo pelo saber médico, então daqui há pouco tempo estaremos todos medicados, dentro e fora das escolas. Em Itaguaí/RJ, percebemos um número assustador de crianças, cada vez mais novas, diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Global de Desenvolvimento, Transtorno Desafiador Opositor, dentre outros. Para mais informações sobre o DSM V conferir o artigo da jornalista BRUM – *Acordei doente mental* - publicado na revista Época. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/eliane-brum/noticia/2013/05/acordei-doente-mental.html>

professora, estávamos diante de um exemplo de turma fraca. Ela comentou que mais da metade está reprovada com ela. A intérprete comentou que o professor de matemática deu prova com consulta para aquela turma e mesmo assim eles foram mal. Este é um problema que não atinge apenas alunos com necessidades especiais. Parece não haver vontade de estudar, mesmo 50 minutos antes da prova. A professora comentou que mesmo dando este tempo para o estudo, só os “inteligentes” que já sabem a matéria aproveitam (Diário de campo, 3/11/11).

É frequente que em situações como esta as justificativas girem ao redor da falta de interesse dos alunos. Dificilmente se questiona o que estaria produzindo este desinteresse, tão visível. Note que este questionamento não é simples, exige esforço. Pois, entendendo o desinteresse como produção, poderíamos também indagar em que medida estamos contribuindo para esta última. Não queremos aqui deslocar a culpa do aluno para colocá-la em outro indivíduo, no professor, por exemplo. Ao falar em produção estamos nos referindo a um conjunto de fatores que envolvem questões institucionais da escola, além de questões econômicas, políticas, sociais, etc. Alguns exemplos estão: no modo como as turmas são montadas; na maneira como os professores são lotados em cada turma; na crescente desvalorização da educação e do trabalho docente; na participação cada vez menor do professor nos processos de decisão com relação a material didático, modelo de provas, conteúdo a ser trabalhado, etc. Podemos dizer que estes elementos compõem um campo de forças, ou seja, modos de fazer, modos de ser, de existir, que não devem ser ignorados nas análises sobre a produção da queixa escolar. Como disse a professora Marisa Rocha num evento onde discutíamos a produção do fracasso escolar que ocorreu em 2012 no município de Itaguaí/RJ, a queixa localizada no aluno é somente “a ponta do iceberg”. Não devemos olhar só para ela. Abaixo há toda uma rede responsável pelo que podemos chamar de produção do fracasso escolar. Ao invés de olhar para a criança como indisciplinada, o que certamente interfere nas práticas dos profissionais com relação a esta última, pensamos ser mais potente olhar para os mecanismos que reduzem a multiplicidade de ser criança, professor, pai, mãe, a um modelo que deve ser seguido a qualquer custo.

Marisa Rocha nos fez pensar que não devemos mesmo ter respostas para todas as perguntas das educadoras. Não temos, enquanto psicólogos, soluções para muitas das questões levantadas pelas professoras, mas uma intervenção importante é problematizar por que estas últimas não são discutidas nos espaços coletivos de discussão da escola (reuniões

pedagógicas, centros de estudos, conselhos de classe, etc). O trabalho do psicólogo nas escolas é então, muitas vezes, fazer mais perguntas e dar menos respostas. O desafio é nos liberarmos das contensões (inclusive a das respostas prontas) para entrarmos em conexão com as questões da escola, para nos deixarmos afetar. Antes deste contato não temos como fornecer análises ou realizar intervenções. Nesta perspectiva, “‘avaliar um campo de forças' implica em conhecer essas forças. Forças se dão em movimento, podemos conhecê-las nos movimentos” (MACHADO, 2003, p. 16). Segundo esta autora, várias relações e personagens se constituem nesse campo.

Este é o ponto central: o fracasso escolar constitui problema institucional, político e pedagógico, que só pode ser efetivamente enfrentado, superado, por mudanças institucionais nos campos político e pedagógico. Medidas individuais, centradas na criança, são incapazes de atingir os objetivos a que se propõem (MOYSÉS, 2008, p. 155).

3.1.2) Escola para todos, mas reservada a alguns.

Este processo de produção do fracasso escolar, que coloca para funcionar mecanismos de exclusão, não é recente, possui longa história. Bourdieu (2005) ao analisar as escolas da França da década de 50 e a crise vivida pelos Liceus nesta época, levanta algumas questões importantes para nós. Segundo o autor, a “democratização” da educação básica possibilitou progressivamente a descoberta, entre os mais despossuídos, “das funções conservadoras da Escola 'libertadora’” (BOURDIEU, 2005, p. 220). Estes puderam compreender ao longo dos anos que não basta ter acesso à escola para se ter êxito nela, assim como tal acesso não basta para que se alcancem posições sociais de prestígio. Assim, a escola opera uma seleção com base social, onde a hierarquia das estruturas de ensino estabelece uma estreita relação com a hierarquia social, uma seleção que pretende se justificar exclusivamente a partir dos dons e méritos dos selecionados. Neste caminho, as vítimas de tal seleção (crianças e seus familiares) acabam aceitando esta última, uma vez que são convencidos (especialmente pela escola) de que são eles que não desejam a educação escolar.

(...) e isso contribuía muito para persuadir aqueles que não se sentiam feitos para a Escola de que não eram feitos para as posições que podem ser

alcançadas (ou não) pela Escola, ou seja, as profissões não-manuais e, muito especialmente, as posições dirigentes no interior dessas profissões (BOURDIEU, 2005, p. 219).

Para muitos a escola funciona como um engodo, fonte de imensa decepção coletiva (BOURDIEU, 2005). Especialmente pelo triste fato de que, com o aumento do número de pessoas com diploma, este tende a desvalorizar-se. Muitos não conseguem ter acesso a certas posições no mercado de trabalho mesmo com diplomas na mão, e isto afeta especialmente (mas não só) pessoas de baixa renda. Bourdieu (2005) aponta assim para uma exclusão ainda mais estigmatizante, uma vez que considera-se que quem obteve diploma “teve a sua chance”. A escola produz assim, em seu interior, muitos “excluídos potenciais” (BOURDIEU, 2005, p. 221), o que ocorre em nome de uma “inclusão”, de uma “democratização”.

Guhur (2003), baseada nos estudos de Bourdieu (2005), traz uma crítica com relação ao movimento inclusivo pautado pelo ideal de igualdade entre os homens e o direito de todos à educação, ao considerar que nesta inclusão:

(...) já estava contida a sua negação, a exclusão, legitimada no decorrer do próprio processo educativo, entre outros fatores por mecanismos de seletividade difusos e sutis, postos em operação ainda no interior da escola (como atribuição de notas e conceitos, avaliação psicodiagnóstica, programas compensatórios, reprovação, etc.), até culminar na explicitação das diferenças individuais via encaminhamento às classes de recurso e/ou ao ensino especial. Fica desvelada, assim, uma das contradições de uma forma de organização social que não se baseia na desigualdade, mas que dela se nutre, apesar do discurso dominante em contrário e da crença no poder libertário e democratizador da educação (GUHUR, 2003, p. 48).

Estamos falando de um sistema de ensino “amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns” (BOURDIEU, 2005, p. 223) e de exclusões que muitas vezes são brandas e imperceptíveis, e por isso mesmo possuem um alto grau de legitimação social. A escola é um dos dispositivos³² que busca identificar supostos comportamentos estranhos, na ilusão de que assim saberá o que fazer diante de certas condutas consideradas inadequadas. Trata-se de um amplo processo produzido historicamente que visa encaixar os indivíduos na

³² Dispositivos são como máquinas que fazem existir determinada realidade, colocando para “funcionar modos de ver, de sentir e pensar” (ANDRADE, 2009, p. 24).

norma, como veremos adiante. O “excluído” é assim constantemente incluído num “nós” que o exclui, gerando-se assim um sentimento de culpa individual pela exclusão sentida na pele (SAWAIA, 2011).

Sabemos o quanto a escola expurga do seu cotidiano tudo o que é do âmbito do inesperado, do incontrolado, da diferença, da angústia ou da criação para encaixar de algum jeito nas referências dominantes tais realidades fugidias (VICENTIN, 2007, p. 178).

Neste embate de forças que envolvem os processos de inclusão/exclusão, é fundamental entendermos que a educação não existe apenas em um único formato, nem é neutra em relação ao tipo de sociedade que deseja formar. Ela serve a certos propósitos. Então, defender uma educação para todos não basta. O essencial, além disso, é o questionamento com relação à educação que queremos - educação para quê e para quem. Estas não são questões triviais. Concordamos com a defesa de Andrade (2009) de que as análises preocupadas com modos de educar e incluir que não se dedicam a pensar sobre os lugares que a escola ocupa na sociedade capitalista são superficiais.

Nesta mesma linha de pensamento crítico, Skliar (2000) afirma que “o que devemos analisar é, por uma parte, quais são os argumentos que fundamentam as propostas de inclusão e, por outro lado, qual é a política de significados e representações que se produzem e reproduzem nestas propostas” (SKLIAR, 2000, p.14). Tal aposta vai muito além da universalização da educação básica, ação que levou a educação a lugares e a grupos populacionais até pouco tempo atrás considerados inatingíveis; vai muito além de ensinarmos os alunos a respeitarem as diferenças; vai muito além também da noção de que “uma escola que ensina bem é uma escola capaz de incluir qualquer um” (VEIGA-NETO, 2005, p. 60).

Perceba que a questão levantada pelo diário de campo no início do capítulo vai muito além da presença de alunos surdos ou com “necessidades especiais”. Tratamos aqui de processos de inclusão/exclusão que atingem a todos: alunos, professores, funcionários, diretores, coordenadores, etc.

As condições sociais nas quais vivem as famílias de baixa renda, as condições de trabalho dos educadores e os diferentes posicionamentos que os lugares de pais, alunos, professores, merendeiras, diretores, ocupam entre si no regime de saber-poder de uma comunidade são gestados numa mesma

rede (ANDRADE, 2009, p. 53).

Para uma maior compreensão das análises feitas por Skliar (2000) e Veiga-Neto (2005) é preciso entendermos melhor esta lógica que desqualifica as diferenças através de processos de inclusão que visam trazê-las para a *norma*, para os modos de vida hegemônicos. Para tanto, propomos um passeio histórico através dos escritos de Michel Foucault (1996, 2002, 2005, 2012) que, apesar de breve, servirá para entendermos que as políticas de inclusão não são naturais ou inocentes, sendo antes permeadas por mecanismos de saber-poder que servem a certos interesses. A partir das análises do filósofo francês tomaremos inclusão/exclusão como acontecimentos históricos, que envolvem processos políticos de organização social, que fizeram parte da construção de nosso país, e que trazem efeitos ainda hoje em nossas vidas.

3.2) Processos de normalização e seus efeitos para a educação

Ao provocar o pensamento daqueles que ouviam sua conferência, que mais tarde veio a se tornar o capítulo V do livro *As verdades e as formas jurídicas*, Foucault (1996) descreve a rotina de indivíduos, que viveram no século XIX na França, e que poderiam ser tanto habitantes de uma escola, de uma fábrica, de uma prisão, de um quartel ou de um estabelecimento psiquiátrico, por exemplo. Diz ele:

Era uma instituição onde havia 400 pessoas que não eram casadas e que deviam levantar-se todas as manhãs às cinco horas; às cinco e cinquenta deveriam ter terminado de fazer a *toilette*, a cama e ter tomado o café; às seis horas começava o trabalho obrigatório, que terminava às oito e quinze da noite, com uma hora de intervalo para o almoço; às oito e quinze, jantar, oração coletiva; o recolhimento aos dormitórios era às nove horas em ponto. (...) Os pensionistas só podiam sair do estabelecimento durante os passeios de domingo, mas sempre sob a vigilância do pessoal religioso. Este pessoal vigiava os passeios, os dormitórios e assegurava a vigilância e a exploração das oficinas. O pessoal religioso garantia, portanto, não só o controle do trabalho e da moralidade, mas também o controle econômico. (...) os pensionistas nunca deveriam estar sozinhos no dormitório, no refeitório, na oficina, ou no pátio, e deveria ser evitada qualquer mistura com o mundo exterior, devendo reinar no estabelecimento um único espírito (1996, p. 109).

O filósofo nos ensinou, através de suas aulas e de seus escritos, sobre um novo mecanismo de *poder*³³ que surgiu entre os séculos XVII e XVIII, intensificando-se no século XIX, e que se constituiu como uma das grandes invenções da sociedade burguesa, sendo um instrumento fundamental para o surgimento e consolidação do capitalismo industrial. Tal mecanismo apoia-se sobre os corpos e seus atos e não mais sobre a terra e seus produtos, como no regime de soberania. Sua mecânica vai interessar-se muito mais em extrair dos corpos tempo e trabalho do que bens e riqueza. Este *poder* que se exerce de forma contínua através da vigilância e que supõe um sistema minucioso de coerções materiais o autor denominou *poder disciplinar*.

Para entendermos melhor sobre este tipo de *poder*, assim como sobre a sociedade que o correspondeu (*sociedade disciplinar*) recorreremos à imagem do Panóptico de Bentham³⁴, como uma das características mais marcantes desta sociedade. Tal projeto arquitetônico foi muito além de suas configurações geométricas e instalações físicas, sendo antes um mecanismo de *poder* que buscou formar e transformar os indivíduos de acordo com certas normas, através dos seguintes pilares: vigilância, controle e correção. Estamos falando aqui de um mecanismo de vigilância individual e contínuo, que se exerce não mais ao nível do que se faz, mas ao nível do que se é; não ao nível do que se fez, mas ao nível daquilo que se pode fazer, individualizando-se assim cada vez mais o autor do ato.

Tal arquitetura da vigilância esteve presente em muitos estabelecimentos, dentre eles as escolas, formando uma rede de aprisionamento da existência, de normalização da vida, o que o autor denominou de *rede institucional de sequestro* (FOUCAULT, 1996). Seus efeitos sobre os comportamentos das pessoas persistem nos dias atuais, embora de forma muito mais capilar, como veremos adiante. Mas a que serve esta rede?

Ela permitiu o controle não só do trabalho e da moralidade, mas também um controle econômico. De acordo com Foucault (2012),

a burguesia não se importa absolutamente com os delinquentes³⁵ nem com

³³ O conceito de *poder* foi trabalhado no capítulo 2 desta dissertação.

³⁴ O Panóptico de Bentham é uma arquitetura de vigilância que permite um único olhar percorrer o maior número de corpos, de atitudes, de celas possíveis. De acordo com Foucault, “basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, ou operário ou um escolar” (Foucault, 2000, p. 166).

³⁵ Por delinquentes vamos entender aqui todos os indivíduos que por alguma razão escapam da norma: pobres, deficientes, negros, moradores de rua, usuários de drogas ilícitas, homossexuais, adeptos de certas religiões,

sua punição ou reinserção social, que não tem muita importância do ponto de vista econômico, mas se interessa pelo conjunto de mecanismos que controlam, seguem, punem e reformam o delinquente (p. 288).

Há aí um interesse no lucro político e na eventual utilidade econômica dos indivíduos que por qualquer motivo tenham escapado da moral, da Lei, dos bons costumes, da família, etc. Estes mecanismos de saber-poder provocaram mudanças profundas na existência dos indivíduos, interferindo na formação, nos modos de ser e de viver destes últimos. Nas palavras do autor, “este panoptismo existe, ao nível mais simples e no funcionamento quotidiano das instituições que enquadram a vida e os corpos dos indivíduos” (FOUCAULT, 1996, p. 107).

Tais instituições sejam médicas, pedagógicas, industriais ou penais exerciam o controle sobre a quase totalidade do tempo dos indivíduos. A sociedade que se formou neste período precisava que os homens colocassem à disposição dos aparelhos de produção seu tempo de vida, oferecendo-o a quem quisesse comprar, em troca de um salário. Logo, para que a sociedade industrial pudesse se formar foi preciso que o tempo de vida dos homens fosse transformado em tempo de trabalho.

Outra característica das *instituições de sequestro* é o controle dos corpos dos indivíduos. A disciplina geral da existência ocupa todas estas instituições, embora aparentemente estas exerçam funções diferentes (curar, educar, produzir, punir). Logo, além da extração máxima do tempo dos homens, tal mecanismo de poder também controlava, formava, valorizava, segundo determinado sistema, o corpo do indivíduo, que deveria se tornar força de trabalho (FOUCAULT, 1996).

Para que o corpo e o tempo dos indivíduos se tornassem forças produtivas foi preciso que a nível mesmo da existência dos homens uma trama microscópica do *poder* fosse estabelecida, fixando os homens aos aparelhos de produção. Este *poder* microscópico inclusive possibilitou o surgimento de uma série de saberes, como as ciências humanas (inclusive a Psicologia e a Pedagogia), que por muitas vezes funcionaram como saberes corretivos, normalizantes, contribuindo para o aprisionamento da vida. A vigilância constante destas vidas permitiu que se extraísse dos indivíduos determinados saberes observados a partir de seus comportamentos, que em seguida se transformaram em leis, em formas de *poder* exercidas sobre estes sujeitos. “Poder e saber encontram-se assim firmemente enraizados; eles não se superpõem às relações de produção, mas se encontram enraizados muito

profundamente naquilo que as constitui” (FOUCAULT, 1996, p. 126). O capitalismo assim, desde aquela época, penetrou profundamente em nossa existência, refinando com o passar do tempo seus mecanismos de dominação tendo como norte sempre a normalização. Para entendermos melhor este último conceito, recorreremos às palavras de Foucault (2002):

(...) a norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. Por conseguinte, a norma é portadora de uma pretensão ao poder. A norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado. (...) a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e transformação, a uma espécie de poder normativo (FOUCAULT, 2002, p. 62).

Você pode estar se perguntando neste momento qual a relação da *norma* com as atuais políticas de inclusão, já que a inclusão das minorias nos direitos fundamentais conquistados historicamente (moradia, trabalho, educação, saúde, lazer, etc) é ação fundamental para o exercício da democracia. Para que esta relação fique clara, será preciso avançarmos um pouco mais nos estudos de Foucault (1996), o que certamente nos auxiliará na compreensão dos tensionamentos que envolvem os processos de inclusão/exclusão social, e seus efeitos na atualidade.

O filósofo argumenta que todas estas instituições que conhecemos e que já mencionamos, dentre as quais encontramos a escola, não tem por finalidade excluir os indivíduos, mas fixá-los aos aparelhos de produção, formação e correção de produtores. Falamos aqui do que o autor chamou de *inclusão por exclusão*. Trata-se de um tipo de reclusão numa forma branda e difusa. De acordo com suas palavras:

A fábrica não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de produção. A escola não exclui os indivíduos; mesmo fechando-os; ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber. O hospital psiquiátrico não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de correção, a um aparelho de normalização dos indivíduos. O mesmo acontece com a casa de correção ou a prisão. Mesmo se os efeitos dessas instituições são a exclusão do

indivíduo, elas têm como finalidade primeira fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens (...). Trata-se de garantir a produção ou os produtores em função de determinada norma (1996, p. 114).

Com o tempo as grandes instituições totais, como aquela descrita por Foucault (1996) no início desta seção, foram transformando-se, pois eram muito custosas economicamente, embora suas principais funções - controle, vigilância e correção – tenham sido conservadas e ainda persistam, sob outras estratégias, mais amplas e ao mesmo tempo mais sutis. Desenvolveremos esta questão ao longo deste capítulo ao expormos alguns dos efeitos dos atuais mecanismos de dominação na escola e na vida.

Para começarmos a entender estas sutilezas do *poder*, situemo-nos por um breve momento na segunda metade do século XVIII. Com as explosões demográficas e o crescimento da industrialização, novas configurações surgem aos mecanismos de *poder*. O filósofo identifica neste período o surgimento de uma nova tecnologia de *poder*, distinta da *sociedade disciplinar*. Esta nova tecnologia se dirige à multiplicidade dos homens como uma massa global, através de processos que são próprios da vida. Ao invés de se dirigir ao homem-corpo, esta se voltará ao homem enquanto espécie. Neste momento surgem as preocupações com as taxas de nascimentos, óbitos, doenças, efeitos do meio ambiente, etc. Foucault (2005) denominou tal tecnologia de *biopolítica* da espécie humana.

O filósofo chama atenção para este momento histórico onde pela primeira vez o biológico refletiu-se no político. As doenças passaram a ser tratadas como um fator permanente de subtração das forças, diminuição do tempo de trabalho, o que reflete nos custos econômicos, tanto em função da produção não realizada quanto dos custos referentes a tratamentos. Deste modo, o ajustamento dos fenômenos da população aos processos econômicos foi também fundamental para a constituição do capitalismo.

Nos mecanismos implantados pela biopolítica, vai se tratar sobretudo, é claro, de previsões, de estimativas estatísticas, de medições globais; vai se tratar igualmente, não de modificar tal fenômeno em especial, não tanto tal indivíduo, na medida em que é um indivíduo, mas, essencialmente, de intervir no nível daquilo que são as determinações desses fenômenos gerais, desses fenômenos no que eles têm de global. Vai ser preciso modificar, baixar a morbidade; vai ser preciso encompridar a vida; vai ser preciso estimular a natalidade. E trata-se sobretudo de estabelecer mecanismos reguladores que, nessa população global com seu campo aleatório, vão poder

ficar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeostase, assegurar compensações; (...) de otimizar, se vocês preferirem, um estado de vida (FOUCAULT, 2005, p. 293-294).

Importante observar que a *tecnologia biopolítica* não exclui a *tecnologia disciplinar*, ambas se integram, ou seja, mecanismos disciplinares e regulamentadores se articulam uns com os outros. Este processo é bastante visível nas escolas. Nelas podemos observar, ainda hoje, tanto o controle dos corpos individuais, a partir da constante vigilância dos mesmos, da disposição espacial das carteiras, dos horários rígidos para cada atividade, do suprimimento cada vez maior de atividades fora de sala de aula e dos espaços de lazer, etc; quanto mecanismos regulamentadores que se manifestam nos ensinamentos sobre regras de higiene, sobre religião, ou ainda, quando ocorrem conversas sobre prevenção de DSTs, por exemplo. Outra situação conhecida por aqueles que trabalham com crianças e adolescentes acontece com as “dicas” que procuram dizer aos familiares destes últimos como serem “bons pais” ou “boas mães”. Por um lado temos, então, os processos de individualização que objetivam vigiar, treinar, reformar corpos individuais; e, por outro, uma tomada de *poder* massificante em direção aos fenômenos da população.

A partir destas duas tecnologias o *poder* se transformou cada vez mais no direito de intervir para *fazer viver*, e sobretudo no “como da vida”. Pois não é qualquer forma de existência que vai interessar. Fazemos referência aqui ao que Foucault (2005) denominou *biopoder*. Este incide tanto sobre o corpo como sobre a população, tendo efeitos disciplinares e regulamentadores.

(...) a sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação. Dizer que o poder, no século XIX, tomou posse da vida, dizer pelo menos que o poder, no século XIX, incumbiu-se da vida, é dizer que ele conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra (FOUCAULT, 2005, p. 302).

Nesta direção, as escolas especiais também serviram a tais mecanismos de *poder*. A justificativa da “inclusão por exclusão” de várias crianças em estabelecimentos especiais

esteve ligada a medidas profiláticas. Primeiro porque temia-se que estas crianças viessem a se tornar adultos perigosos. Segundo, tal prática “inclusiva” visava transformar estes sujeitos em adultos úteis ao sistema de produção (LOBO, 2011).

Trata-se das técnicas de prevenção do perigo social que têm como alvo privilegiado a infância, não necessariamente para melhorar suas condições de vida, mas para evitar que o risco latente se atualize em perigo real ou, em linguagem atual, no desequilíbrio entre custo-benefício para a segurança social (LOBO, 2011, p. 423).

Lobo (2008) aponta que no Brasil os espaços especializados de separação para algumas categorias de excluídos, como os cegos e os surdos, apareceram em meados do século XIX. Foi nesta mesma época, e não por coincidência, que a medicina encarregou-se principalmente da higienização dos espaços urbanos, retirando das ruas mendigos, loucos, cegos, surdos, e toda uma vasta categoria de indigentes.

Neste contexto, criaram-se escolas especiais. O surgimento de tais espaços educativos esteve marcado por uma história de separações, classificações, cortes incessantes entre o que deveria ser considerado normal e anormal. Nestes cortes havia um alvo comum: a falta atribuída pela norma a estes indivíduos. Segundo a autora, com o crescimento da importância das escolas neste período no Brasil, inicia-se efetivamente a caçada às crianças “anormais”. Médicos e pedagogos uniram-se numa perspectiva de prevenção e pedagogização cujo principal alvo foi a infância. E se tais crianças ainda interessam aos dispositivos institucionais talvez seja por que expressem uma forma de antinorma para a sociedade (LOBO, 2008).

As análises históricas apresentadas até aqui auxiliam a compreensão de que as políticas de inclusão (tanto anteriores quanto atuais) estão estreitamente ligadas a estratégias de saber-poder. “Não é que eles estejam excluídos da escola, ou do mercado de trabalho, ou da modernidade, mas, sim, exatamente, inclusos de maneira diferencial no tecido social, diferencialmente 'alocados' – não sem combates – nas tramas menos 'iluminadas' da sociedade” (ANDRADE, 2009, p. 21). Há uma inclusão que interessa, já que aqueles que se encontram à margem representam um perigo ao *status quo* e a seus dispositivos institucionais. Não é a toa que praticamente ninguém escapa dos diversos discursos especializados e das classificações que estes constantemente produzem. Os debates sobre inclusão de minorias nos sistemas educacionais de ensino estão na pauta do dia, sendo amplamente divulgados pela mídia, por congressos nacionais e internacionais, pela legislação brasileira, por diversos

especialistas da área de educação e saúde, etc. Estamos todos integrados a esta rede, sendo a escola um meio privilegiado onde, segundo Veiga-Neto (2001), a conexão entre poder e saber na Modernidade ocorre de forma mais profunda e duradoura. A escola foi e permanece sendo um lugar atraente para a implementação de mudanças na lógica social, sejam elas disparadas por interesses do plano político, social ou econômico. Citando Lobo (2011), por mais excluído que um indivíduo seja, este “terá sempre parte de sua vida registrada, sujeita à classificação na ordem de um desvio qualquer, mesmo que nenhuma providência seja tomada para melhorar sua condição, o que é mais provável que aconteça”. (LOBO, 2011, p. 422).

Com base neste referencial, pretendemos problematizar as práticas inclusivas direcionadas aos alunos surdos. Para tanto, pensaremos a seguir sobre os efeitos que as estratégias do *biopoder* operam atualmente sobre nossos modos de viver e sobre nossas práticas profissionais, incluindo análises sobre como o saber psi historicamente contribuiu para a produção e fortalecimento destas estratégias.

3.2.1) O aniquilamento da vida nas estratégias do *Biopoder*

Os estudos de Baptista (1997) fornecerão a partir deste momento pistas sobre as estratégias atuais de controle do *biopoder* que atravessam também a escola: “ligue a TV, leia os jornais, escute no rádio os debates sobre temas do dia-a-dia. Perceba nas entrelinhas das reportagens com profissionais do psiquismo, com religiosos e artistas famosos. Atente para falas sobre sexo, sobre identidades e pestes” (p. 106-107). Sim caro leitor, o *biopoder* está presente nos discursos da mídia, nas falas dos especialistas, nas conversas de bar, nas escolas, nas ruas, etc. Está presente nas dezenas de notícias que anunciam o espancamento e morte de homossexuais ou travestis; nas notícias que anunciam a morte de mendigos, queimados nas ruas enquanto dormem; ou nas ações de certos grupos que quebram imagens de santos. Tal presença se manifesta também em discursos que pregam que homossexualidade é doença e, logo, deve ser curada por especialistas. Ou quando a escola acredita que aquele aluno não dará para nada mesmo, já que sua família é desestruturada, não lhe dá educação, atenção, nem pão. Não estamos falando aqui de práticas de correção, de normalização, de aniquilamento da alteridade? Ou ainda, da produção de saberes que classificam e subclassificam incessantemente vidas consideradas desviantes?

Ora, como um *poder* que, como vimos, se encarregue de “fazer viver”, de aumentar a vida, de desviar acidentes, de prevenir doenças, pode também aniquilá-la ou matá-la? Por

morte não entendemos apenas a morte do corpo orgânico, mas a morte da vida enquanto potência de criação e diferenciação.

É claro, por tirar a vida não entendo simplesmente o assassinio direto, mas também tudo o que pode ser assassinio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc (Foucault, 2005, p. 306).

De acordo com o filósofo francês, o *poder* de matar no *biopoder* está presente através do *racismo*. Não que este não existisse antes. O que ocorre é que no século XIX ele surge de maneira diferenciada. Primeiramente, vamos entender a definição de *racismo* dada por Foucault (2005): trata-se de introduzir no domínio da vida um corte entre o que deve viver e o que deve morrer.

No contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo do biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação a outros (FOUCAULT, 2005, p. 304).

Se em momentos anteriores da história o *racismo* aparecia numa relação guerreira onde “para viver é preciso que você massacre seus inimigos” (FOUCAULT, 2005, p. 305), com o *biopoder* a relação estabelecida entre o que deve viver e o que deve morrer é biológica. Com a função de realizar tais fragmentações no interior deste contínuo biológico que o *racismo* se inseriu no Estado como mecanismo fundamental do poder: “quanto mais as espécies inferiores tenderem a desaparecer, quanto mais os indivíduos anormais forem eliminados, menos degenerados haverá em relação à espécie, mais eu – não enquanto indivíduo mas enquanto espécie – viverei, mais forte serei, mais vigoroso serei, mais poderei proliferar” (FOUCAULT, 2005, p. 305). Este pensamento esteve na base de movimentos eugenistas e dos regimes nazista e fascista, operados no século XX, e ainda persistem em práticas atuais, como vimos. A morte do outro, da suposta “raça inferior”, seria o que deixaria a vida mais sadia. Sob esta lógica tornou-se possível admitir a morte da vida no sistema de *biopoder*, numa *sociedade de normalização*.

Não por coincidência estabeleceu-se um vínculo entre as teorias biológicas do século XIX e os discursos do *poder*. O evolucionismo, por exemplo, passou a ser a base para se explicar fenômenos como a criminalidade, a loucura, a doença mental, a história da sociedade, a divisão de classes, etc. Todos estes fatores foram pensados em termos de *racismo*, como uma tecnologia de *poder* onde o *biopoder* pode exercer-se.

Assim, percebemos que os microfascismos existentes em muitos dos discursos da mídia, dos especialistas, das conversas de bar, possuem história. Quando ouvimos práticas que despotencializam negros, pobres, mendigos, deficientes, homossexuais, dentre outros, não estamos simplesmente diante de preconceitos, como nos adverte Baptista (1997). Segundo o autor, pensar em preconceito “seria uma ingênua dedução, uma análise sem saída que justifica e alimenta os autoritários 'pontos de vista', os relativismos e a ênfase na boa ou má consciência” (p. 108). Pensar em termos de preconceito é perigoso, pois reduz relações de poder a questões pessoais. E todos querem se defender da acusação de ser preconceituoso. A questão quando individualizada, “ele tem preconceito”, esconde mecanismos que promovem a manutenção da ordem vigente e, conseqüentemente, produz desqualificação de certos modos de vida, engendrando cortes que definem quem deve ser considerado normal e quem não deve; quem deve viver e quem não deve. Mais uma vez, insistimos na problematização da lógica que busca culpados.

O preconceito remetido a uma questão pessoal esvazia suas tramas com o poder, sua eficácia política na manutenção e desqualificação dos modos de existir. Configurado em questão pessoal, entra no reino da culpa ou da recompensa, materializando-se em individualidades que necessitarão de tutela dos pastores de diferentes procedências, ou seja, pastores da alma, pastores da ciência, pastores da culpa, pastores do medo, etc (BAPTISTA, 1997, p. 108).

Atualmente os cortes são mais sutis do que na época daqueles existentes no século XX. As cissuras acontecem disfarçadas de discursos “democráticos”; ocorrem em meio à ideias de que estamos caminhando para uma sociedade justa e igualitária, e que nossas escolas públicas são “para todos”. Poucos dias na escola são suficientes para desconfiarmos destes discursos. Percebemos, por exemplo, alunos com laudo de “deficientes” entrando em turmas regulares ao mesmo tempo em que não se sabe o que fazer com eles. Um não saber que muitas vezes gera paralisia, já que muitos professores se encontram sozinhos na tarefa de

incluir seus alunos, além de contarem com uma formação acadêmica que muitas vezes não se propõe a pensar estas questões. Como vimos na introdução deste trabalho, não é raro vermos o professor do aluno sem apoio na formação deste indivíduo conhecido como “aluno especial” ou “aluno de inclusão”. Não é raro também este assunto ser deixado de lado frente a tantas outras urgências a serem resolvidas nas escolas. Quando vamos conversar com os professores ouvimos os seguintes questionamentos: Como dar uma atenção especial a este aluno se há outros quarenta para ensinar? Como atender a este e outros alunos em suas possíveis dificuldades se é preciso dar todo o conteúdo previsto num curto tempo? Como dar aula para o aluno “especial” sem o tal do “conhecimento especializado”? Estas são algumas das perguntas que encontramos na escola pesquisada e em tantas outras. Note que elas são fundamentais de serem levantadas, e apontam inclusive para aspectos institucionais que devem ser discutidos na escola, envolvendo educadores, alunos, responsáveis, funcionários, técnicos, etc.

Visibilizamos aqui questões que, apesar de serem disparadas pela presença de alunos surdos na escola pesquisada, não se reduzem a presença deles. Ou seja, o *biopoder* não existe apenas quando nos referimos aos “alunos com necessidades especiais”. Existe também, por exemplo, quando culpabilizamos certos alunos por não aprenderem ou por apresentarem comportamentos fora do esperado. Ou quando culpabilizamos o professor por não ter conseguido fazer a maior parte da turma aprender certos conteúdos, através de argumentos como “falta de interesse em ensinar” ou “método pedagógico inadequado”. Ou até mesmo quando concluímos que “a culpa é do sistema”, pensamento que promove sentimentos de incapacidade, de impotência para mudar certas realidades.

O que há de comum nestas práticas, segundo Baptista (1997), é o ato genocida, no sentido de que estas “retiram da vida o sentido de experimentação e a criação coletiva” (p. 108). Retiram da vida a afirmação de modos singulares de existir. Destroem a vida quando transformam questões políticas em questões individuais: “ele é mal profissional”; “ele não aprende porque é surdo”; “ela não está preparada para a inclusão”. Tal *poder*, que como vimos no capítulo I, não possui um centro, existe nas relações, se faz existir todos os dias através dos *amoladores de facas* (BAPTISTA, 1997), profissionais de prestígio que incorporam falas como estas. Mas não tomemos aqui a postura acusatória que tanto combatemos. Estes discursos estão em cada um de nós, fizeram parte de nossa formação oficial, e podem a qualquer momento atravessar nossos fazeres produzindo fascismos. Aí está a importância de problematizarmos em certos momentos nossas próprias práticas e os efeitos que elas produzem.

É importante enquanto profissionais do saber psi e da educação sabermos o quanto práticas psicológicas contribuíram para legitimar estas concepções racistas. De acordo com Maria Helena Souza Patto (1984), teorias psicológicas buscaram explicar as desigualdades sociais a partir de desigualdades raciais, pessoais ou culturais. Isto quer dizer que nosso saber contribuiu para uma certa ideologia onde para se ter privilégios bastaria esforço e capacidade individual, já que todos teriam as mesmas oportunidades. Através de explicações científicas procurou-se comprovar a inferioridade racial de pobres e não brancos, e assim explicar as diferenças entre classes sociais. Dentre as práticas *psis* que se deram nesta direção esteve a busca por se descobrir os mais e os menos aptos a trilhar “a carreira aberta do talento” (PATTO, 1984). Assim, as tantas demandas que psicólogos escolares recebem para avaliação e diagnóstico dos alunos, na tentativa de justificar o fracasso escolar, individualizando-o, também possuem história.

O fio da faca que esquarteja, ou o tiro certo nos olhos, possui alguns aliados, agentes sem rosto que preparam o solo para estes sinistros atos. Sem cara ou personalidade podem ser encontrados em discursos, textos, falas, modos de viver, modos de pensar que circulam entre famílias, jornalistas, prefeitos, artistas, padres, psicanalistas etc. Destituídos de aparente crueldade, tais aliados amolam a faca e enfraquecem a vítima, reduzindo-a a pobre coitado, cúmplice do ato, carente de cuidado, fraco e estranho a nós, estranho a uma condição humana plenamente viva. Os amoladores de facas, à semelhança dos cortadores de membros, fragmentam a violência da “cotidianidade”, remetendo-a a particularidades, a casos individuais. Estranhamento e individualidades são alguns dos produtos destes agentes (BAPTISTA, 1997, p. 105).

Os processos de normalização estão por toda parte, se fazem existir através de microfascismos, práticas que, embora muitas vezes travestidas de “inocentes”, pois “só querem o bem”, despotencializam certos modos de viver. Microfascismos que inclusive podemos fazer funcionar/atualizar com nossos discursos profissionais, científicos e bem intencionados. Por tudo isto devemos estar sempre atentos ao que produzimos com nossas intervenções nas escolas, seja através de testes, de laudos, de atendimentos, orientações, relatórios, projetos, silêncios, ausências, etc (ULUP e BARBOSA, 2012).

Ser psicólogo e estar na escola, como já dissemos em outros momentos, é

uma faca de dois gumes: produz-se a necessidade de atendimentos individuais, reforça-se a ideia de problemas emocionais, alimenta-se a ideia de patologias individuais, intensifica-se a ilusão de que o psicólogo pode convencer os alunos e familiares a agirem de maneira diferente. Isso tudo também depende de como o psicólogo ocupa o lugar que, imaginariamente, lhe é atribuído pelos educadores. Ele pode, por meio de sua ação, confirmar ou não as crenças presentes no campo social e produzidas historicamente (MACHADO, 2007, p. 119).

Este movimento, historicamente construído, deve ser constantemente colocado em questão. Não é à toa que as escolas pedem cada vez mais aos psicólogos escolares que encaminhem os alunos tidos como indisciplinados ou com dificuldade de aprender, como se encaminhar fosse a única ação possível. A escola quando encaminha muitas vezes pensa que com esta ação fez sua parte. Como se o aluno fosse deixar de ser da escola com o encaminhamento. É preciso pensar com os professores que o aluno continuará sendo da escola, e que não devemos esperar que soluções mágicas cheguem de fora, do posto de saúde, da Assistência Social, do Conselho Tutelar, do Ministério Público, etc. Ao invés disso, devemos buscar fortalecer os coletivos de trabalho.

Qualquer um é competente para solucionar o problema, menos o professor, na verdade o único profissional com condições reais de transformar sua própria prática pedagógica, em busca do sucesso escolar. Um profissional que está sendo expropriado da competência e área de atuação” (MOYSÉS, 2008, p. 156).

Pensamos o *coletivo* aqui como instaurador de rupturas em direção a tendências totalizantes e unificadoras que individualizam objetos e práticas, interiorizando atos e afetos, como se o social fosse algo externo ao indivíduo (BARROS, 1994). Este conceito busca romper com o sentido de unidade geralmente atribuído aos grupos, assim como com práticas que buscam explicações universais. Rompe também com as tantas dicotomias produzidas que afastam os indivíduos do social, como: interno/externo; indivíduo/grupo; público/privado, etc. O *coletivo* pode ser entendido como, antes de tudo, multiplicidade e provisoriidade, deslocando-nos assim do lugar intimista e privatista que nos produziu historicamente como

indivíduos³⁶.

Para pensarmos e discutirmos as políticas de inclusão, o que inclui as práticas direcionadas aos alunos surdos, propomos partir não do plano individual, que tanto busca por culpados quando algo escapa do rol dos comportamentos e atitudes esperadas pela escola, mas partir do plano *coletivo*. Isto implica o contato com a multiplicidade, com os múltiplos modos de fazer educação e de estar na escola, com o compartilhar saberes, experiências, dúvidas, anseios, inseguranças. Trata-se de transpor as paredes das salas de aulas que separam alunos e educadores; de colocar em questão as cobranças excessivas direcionadas a cada professor por resultados, até porque estes últimos não dependem apenas da boa vontade e da competência deste profissional.

Fortalecer o *coletivo escolar* é lutar contra a lógica das competições que valoriza certos modos de fazer e enfraquece outros; que não escuta seus profissionais e que os faz pensar que suas dificuldades com determinada turma, por exemplo, são pessoais e devem ser resolvidas fora da escola. É lutar também contra a lógica que individualiza o grupo, como se este fosse resultado de uma soma de indivíduos, como se os grupos portassem uma essência, um modo de funcionar independente daqueles que dele fazem parte. A partir da noção de *coletivo*, podemos pensar o grupo não como um modo de os indivíduos se organizarem, mas como algo que produz novos acontecimentos. O que não se dá sem embates, já que o *coletivo* não busca a padronização dos comportamentos, o equilíbrio, o consenso, o enrijecimento dos acordos produzidos, já que estes são provisórios. De acordo com Barros (1994), o grupo:

é (ou pode ser) um dispositivo quando trata de intensificar em cada fala, som, gesto, o que tais componentes acionam das instituições (sociais/históricas) e de como elas constroem novas redes de diferenciação (p. 154).

O *coletivo* que queremos defender neste estudo é composto por *conexões parciais*, por composições heterogêneas, por um fazer com, que possibilita “a irrupção do inesperado onde estava o já naturalizado” (BARROS, 1994, p. 154). Concordamos com Passos e Barros (2009) quando os autores postulam uma “experiência coletiva em que qualquer um nela se engaja ou em que estamos engajados pelo que em nós é impessoal” (p. 168). Nesta perspectiva, os autores pensam o conceito de *comum*, de modo bem diferente do sentido usual. Aqui *comum*

³⁶ Guattari (1992) apresenta o coletivo da seguinte forma: “Com efeito, o termo 'coletivo' deve ser entendido aqui no sentido de uma multiplicidade que se desenvolve para além do indivíduo, junto ao socius, assim como aquém da pessoa, junto a intensidades pré-verbais, derivando de uma lógica dos afetos mais do que de uma lógica de conjuntos bem circunscritos” (p. 20).

não é homogêneo, não é aquilo que está de acordo com determinada regra ou modo de ser. *Comum* é abertura à variação da vida. Assim, podemos pensar as tantas situações de “alunos-problema” que encontramos na escola como casos onde cada um deles “(...) é menos unidade, individualidade, menos regra geral que homogeneíza os casos e mais o um-expressão, índice de qualquer outro caso, aberto, portanto, a muitos num *continuum* de intensidades que compreende diferenças” (p. 169).

Esta concepção também é uma força que visa colocar em análise a solidão sentida por muitos educadores que se sentem “órfãos” na tarefa de ensinar seus alunos (tenham estes últimos deficiência ou não). Receber alunos com deficiência nas turmas regulares parece intensificar este sentimento, já que como vimos, são raros os professores e alunos da rede pública que contam com profissionais de apoio em sala de aula regular. Coletivizar estes sentimentos, assim como as estratégias de enfrentamento às problemáticas que cotidianamente atravessam a escola torna-se algo urgente. Assim, talvez a demanda tão grande por respostas de especialistas de fora da educação seja minimizada, já que muitas das perguntas apresentadas pelos educadores colocam em questão a educação pública que tem sido oferecida hoje a milhares de alunos, inclusive aos surdos.

A luta do psicólogo, então, é a de sustentar um campo de indagações que dê tempo para que os educadores possam se deslocar também dos seus lugares marcados de quem sabe, de quem está impotente, de quem já desistiu, contribuindo para a produção de novas perguntas que coloquem em foco às relações entre “um” e “outro”, tirando de cena a exclusividade dos corpos “em si” em situação de isolamento – que paralisa o trabalho -, para poder perguntar sobre as situações, as circunstâncias, os valores, as práticas que constroem o cotidiano – que movimenta o trabalho (SOUZA e ROCHA, 2008, p. 40).

Na seção a seguir colocaremos em análise alguns pressupostos do que vem sendo produzido em nome de uma Educação Inclusiva. O ponto de partida será uma concepção de inclusão existente numa das escolas pesquisadas. Para tanto, estaremos atentas às relações empreendidas entre educadores e alunos surdos. Cabe lembrar que nosso interesse de pesquisa está menos na legislação oficial sobre inclusão escolar e mais nos modos como a escola vive este processo e os saberes ali produzidos relacionados a esta questão.

3.3) Os “outros” das políticas oficiais de inclusão

Muitos discursos em torno da Educação Inclusiva apontam para a necessidade de a escola abrir caminhos para que todos sejam aceitos em suas diferenças. A bandeira “educação para todos” é nossa conhecida desde o início da década de 90, através de movimentos que resultaram, por exemplo, na Declaração de Salamanca (1994). No discurso pedagógico atual, segundo VEIGA-NETO (2005), há até mesmo ações educativas voltadas para se estimular as diferenças. Seria a escola hoje o lugar das diferenças? A escola poderia abrir-se para as diferenças e ao mesmo tempo ser igualitária, de modo a “ser para todos”?

Percebemos que nas escolas pesquisadas os discursos giram em torno de uma ideia de igualdade, embora estas reconheçam de certa forma as diferenças. Aqui temos um segundo mote também bastante conhecido: “somos iguais nas diferenças”.

O trabalho do professor é igual com todos, não tem diferença com ela [aluna surda]. (...) É interessante, assim... o surdo dentro de uma escola regular tem seu diferencial e ao mesmo tempo ele tem que se igualar ao outro (entrevista realizada na escola – Dezembro, 2012).

Este discurso apareceu diversas vezes. Numa outra entrevista, revelou-se que os alunos surdos não podem se perceber como diferentes, ou seja, eles não devem sentir um tratamento diferenciado, com relação aos demais, ou seja, “a inclusão deve ser o mais normal possível”. De acordo com esta concepção o professor precisa ajudar, mas “sem mostrar preocupação”, não reforçando para o aluno que ele é surdo. Há muitos discursos na escola nesta direção, em que os surdos devem “se sentir aceitos” e, para isso, não devem ser tratados como diferentes.

Estas ideias apontam, de certa forma, para os limites apresentados por um modo universal de se pensar a educação e as relações que a fazem existir. Através do que expomos acima podemos perceber que muitas das práticas que se dão com a intenção de fazer com que os surdos se sintam aceitos, como parte daquele contexto educacional, podem provocar o apagamento ou a falta de cuidados com relação a suas singularidades. É preciso haver o cuidado para que não se coloque a condição da surdez (ou qualquer diferença) como algo negativo. O sentir-se diferente não equivale necessariamente ao sentir-se inferiorizado.

Queremos chamar a atenção para o perigo dos discursos que, ao mesmo tempo que pregam a “diversidade” como algo desejável, confundem, em sua maioria, diferença com

desigualdade. O mote “educação para todos” tem apontado, a nosso ver, muito mais para um caminho onde todos sejam iguais, todos sejam os mesmos (VEIGA-NETO, 2005). O preço a pagar por tal generalização é alto na medida em que não se atenta para as singularidades de cada vida, de cada encontro, de cada conexão, quando apressadamente procura-se encaixar os sujeitos em categorias (cego, surdo, obeso, portador de HIV, disléxico, homossexual, deficiente mental, pobre, etc). Marcas que muitas vezes limitam a vida dos indivíduos a uma série de impossibilidades. Na escola, por exemplo, não é raro encontrarmos a prática de aprovar automaticamente alunos considerados “de inclusão”. Tal aprovação é respaldada por laudos médicos que indicam alguma síndrome ou deficiência. Muitos destes alunos perdem assim a chance de aprenderem conteúdos que poderiam ser importantes para suas vidas. Muitos deles estão na escola, mas não aprendem, e esta situação é grave³⁷. Concordamos com a médica Maria Aparecida Moysés quando esta colocou em uma de suas palestras³⁸ que a luta que devemos cotidianamente empreender é pelo direito à educação e não pelo direito de não ser reprovado.

Conforme nos ensina Gallo (2012), o mote da inclusão educacional apresentado por muitas políticas educacionais recentes no Brasil está de acordo com um certo registro de pensamento que considera o *outro* como diferença em relação a uma identidade, numa perspectiva filosófica da representação, onde tudo o que há se reduz ao Uno. Como vimos, foi este referencial normativo que possibilitou o enquadramento de certas vidas (que escapam a este Uno) como desviantes, patológicas, problemáticas.

De acordo com VEIGA-NETO (2005), em muitos discursos oficiais, dentre eles os que permeiam as políticas de educação inclusiva, o “diferente” deve ser equalizado com os demais. “Em termos práticos isso significa que os surdos, por exemplo, devem ser trazidos para o mundo dos ouvintes, devem adquirir a mesma habilidade que têm os ouvintes” (p. 58). Neste sentido, acreditamos que práticas que se dão em nome de certa “igualdade” podem ser muito perversas, produtoras de inúmeras exclusões.

(...) o que acontece é que os surdos são inseridos na sociedade, no mundo

³⁷ Em Itaguaí/RJ conhecemos escolas que, apesar dos laudos médicos, lutam pela sua autonomia em decidir se um aluno com deficiência pode passar ou não de ano. Há casos, por exemplo, em que a escola percebe que se um determinado aluno ficar mais um ano na mesma série, isto será bom para ele, já que observou-se um grande progresso deste aluno naquela série, com aqueles conteúdos, com aquela professora. Em certos casos, passar o aluno de série automaticamente pode ser uma prática bastante negativa. Concordamos com a prática de avaliar caso a caso, e a cada escola deve ter autonomia neste processo.

³⁸ Ocorrida na Faculdade de Educação da UFF em abril de 2012.

dos ouvintes, não são os ouvintes que tem que ser inseridos no mundo dos surdos, o surdo que tem que ser colocado no mundo dos ouvintes (*Entrevista realizada na escola – julho de 2012*).

Vemos aqui um certo modo de entender a inclusão. Nele, parece que a transformação deve ocorrer apenas no surdo, para que o mesmo possa viver em sociedade. Esta última permaneceria intacta. Transformação que se daria no surdo a partir, por exemplo, do aprendizado do português. Argumenta-se que o sujeito surdo, ao ir numa banca de jornal ou numa farmácia, por exemplo, precisará saber o português para ser compreendido. Caso contrário, ele não conseguiria se fazer entender.

Skliar (2010) denomina de *ouvintismo* o conjunto de representações que os ouvintes possuem sobre a surdez e sobre os surdos. A partir destas últimas os surdos são obrigados, muitas vezes, a narrarem-se como se fossem ouvintes. Tais representações reduzem a surdez à perda da audição e da comunicação, além de desqualificarem a língua de sinais como forma legítima de interação com o mundo, como vimos no capítulo 2. Isto também envolve um conjunto de baixas expectativas pedagógicas com relação a estes alunos. Segundo este autor, as atuais políticas de inclusão não foram capazes de questionar estes pressupostos. O que fracassou na educação dos surdos pautada sob este viés inclusivo foram:

as representações ouvintistas acerca do que é o sujeito surdo, quais são os seus direitos linguísticos e de cidadania, quais são as teorias de aprendizagem que refletem condições cognitivas dos surdos, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos, quais são os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo, etc (SKLIAR, 2010, p. 19).

As diferenças são assim produzidas enquanto desvios. A mesma operação que produz determinados traços como positivos e supostamente naturais, faz existir outros enquanto anormais, patológicos, perigosos. Atentar para as produções nos auxilia a entender que identidades e diferenças não são dados naturais, pré-existentes, independente das relações. Nenhum destes termos são absolutos, jamais se esgotam em si mesmos. Ambos são produções históricas e, portanto, são inseparáveis. Assim, as diferenças não são opostas às identidades. Cada identidade carrega consigo traços da diferença. “A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido. Como

sabemos desde o início, a diferença é parte ativa da formação da identidade” (SILVA, 2000, p. 4). Desta forma, a *norma* nunca é primeira com relação à vida. O que vem antes são os processos de diferenciação da vida, que envolvem as múltiplas formas de ser e estar no mundo. Sem as diferenças a *norma* não poderia sequer existir. “Uma norma tira seu sentido, sua função e seu valor do fato de existir, fora dela, algo que não corresponde à exigência a que ela obedece” (CANGUILHEM, 1990, p. 211).

Skliar (2000) complementa que as diferenças empíricas como a cor da pele ou a surdez não possuem nada de naturais em si mesmas. Tais características não carregam sentido intrínseco. Os significados designados a estas e outras diferenças são “efeitos das relações históricas e políticas que se articulam nas sociedades onde estas marcas de diferenças estão presentes” (p. 8). Sendo assim, estas não necessitam de autorização ou aceitação para existirem enquanto tal. De acordo com o autor, “o ser surdo, por exemplo, não supõe o oposto – e negativo – do ser ouvinte, nem o ser cego o oposto de ser vidente; são experiências singulares que constituem uma diferença específica” (p. 12). Afinal, “se podemos falar em homem normal [...] é porque existem homens normativos, homens para quem é normal romper as normas e criar novas normas” (CANGUILHEM, 1990, p. 130).

Ora, a experiência na escola nos mostrou algo bem diferente com relação à ideia de uma inclusão pautada pela *norma*. Apesar de todas as dificuldades, como a falta de intérpretes, por exemplo, surdos e ouvintes inventam maneiras de se comunicar através de uma linguagem híbrida, que só foi possível existir a partir daqueles encontros. Tal forma de comunicação não poderia ser criada a priori em nenhum outro lugar. Este é um exemplo que mostra as resistências que existem na escola contra as técnicas que visam o aprisionamento da vida, contra processos de menorização da vida dos surdos ou da língua de sinais. Encontros com diferenças que produzem diferenças também em nós. Logo, não são apenas os surdos que se transformam quando entram em contato com a língua portuguesa escrita e com a escola regular. O fato de os surdos aprenderem português, por exemplo, não exclui o fato de os ouvintes aprenderem formas outras de se comunicar, seja pela Libras, pelos gestos, pela escrita, ou por outras maneiras.

Um caminho para lutarmos contra exclusões que se dão no interior da escola é, primeiro, estranharmos o fato de as práticas dirigidas aos “alunos de inclusão” ocorrerem na maior parte das vezes a partir daquilo que lhes falta. O foco das intervenções costuma ser a lesão, a deficiência, a carência. São as tentativas de compensação. Por que não realizar intervenções direcionadas a estes alunos que não estejam focadas nestas marcas? Como se estes sujeitos fossem a própria falta: “olha a autista ali”; “ele é cego, não vai poder jogar”;

“ele é surdo e negro, coitado!”. Como se ser surdo, por exemplo, impedisse o sujeito de ser/existir para além do fato de não escutar. Esta é uma das características que uma vida pode apresentar, não a única.

De acordo com Moser (apud Moraes, 2010), medidas contra esta *norma* as pessoas com deficiência jamais poderão ser entendidas como pessoas competentes e eficientes, ou seja, elas sempre irão falhar sob este referencial. Enquanto a *norma* for entendida como regra absoluta, como algo que sempre existiu, proliferar-se-á cada vez mais a produção exacerbada de categorias e diagnósticos para todo tipo de comportamento, reduzindo-se assim as diferenças a outro sujeito: “o diferente”; “o esquisito”; “o estranho”. Nesta concepção, o *outro* seria simplesmente aquilo ou aquele diferente de mim.

Deste modo, o *poder* de definir identidades e marcar diferenças promove distribuições nada inocentes. São as operações de incluir e excluir. Tais demarcações de fronteiras - que separam quem pertence e quem não pertence, quem está dentro e quem está fora - estão estreitamente conectadas com relações de poder e, logo, não existem sem conflitos (SILVA, 2000). Elas não ocorrem sem disputas, sem imposições, sem hierarquias e sem resistências. Esta concepção nos fortalece no sentido de problematizarmos as oposições binárias em torno das quais identidades e diferenças se organizam, desafiando nossa práxis dentro das escolas a reinventar os modos de fazer existir as diferenças. Estas não mais seriam localizadas nos indivíduos - “os diferentes”, de maneira a justificar supostos insucessos de determinado grupo social, racial, cultural.

Diante de tais análises podemos retornar a questão com a qual iniciamos esta seção: uma escola poderia abrir-se para as diferenças e ao mesmo tempo ser igualitária, de modo a “ser para todos”?

Veiga-Neto (2005) apresenta uma interessante perspectiva que busca romper com a ideia de que o princípio de igualdade é inconciliável com a luta pela afirmação das diferenças. A igualdade como bandeira de luta de tantos movimentos sociais que buscam o pleno acesso a direitos garantidos constitucionalmente não significa, necessariamente, a homogeneização das formas de vida.

(...) diferença não é antônimo de igualdade. Nós queremos a igualdade, mas ao mesmo tempo nós queremos manter as diferenças. O contrário da diferença é a mesmice, o contrário da igualdade é a desigualdade. Isso pode ser fácil de compreender; mas não é uma coisa simples de executar (p. 58).

Podemos dizer a partir deste momento que a igualdade de direitos não implica a anulação das diferenças. No entanto, isto não é tão simples. Defender a igualdade de direitos, por um lado, e afirmar as diferenças como inerentes à vida, por outro, é um desafio permanente, permeado de calorosos embates. Como vimos, devemos tomar cuidado com as armadilhas presentes em muitos discursos de igualdade baseados em teses universalistas, especialmente quando estas reconhecem e abraçam as diferenças visando o enquadramento de diversas formas de vida aos padrões vigentes. Com estas precauções, podemos afirmar que não abrimos mão do princípio de igualdade. Não há dúvida que defendemos a educação como direitos de todos.

Gadelha (2012) é mais um autor que nos fortalece na direção de problematizarmos este princípio, desnaturalizando-o. Na luta contra os universais abstratos devemos tomar a igualdade não como algo dado, como se ela existisse à priori. Não existe, de antemão, uma igualdade de todos perante a lei. “Antes o contrário, ela está sempre por ser reivindicada, reclamada, construída e conquistada, a cada circunstância (daí o recurso ao princípio de equidade), por intermédio de ações políticas concretas” (GADELHA, p. 96).

Skliar (2000) reforça esta concepção ao afirmar que a igualdade é uma fabricação, e só pode existir a partir do reconhecimento da existência de desigualdades. Ou seja, as desigualdades são primeiras em relação a igualdade. Sendo assim, um conceito não anula o outro. Nas palavras do autor, “igualdade não se opõe à diferença mas se constitui dela” (SKLIAR, 2000, p. 5).

Note leitor que não se trata aqui de questionar como podemos tratar igual os diferentes. Mas de questionar os mecanismos de exclusão muitas vezes engendrados pelas próprias escolas, operadores de dicotomias e que contribuem para a produção de desigualdade.

Na seção a seguir teceremos algumas análises com relação às políticas de educação especial e de educação inclusiva, assim como atentaremos para os efeitos produzidos por elas no funcionamento das escolas regulares e na vida dos atores que compõem seus cotidianos.

3.3.1) Educação especial e educação inclusiva em questão

A educação especial foi por muito tempo pautada por discursos que tomavam a deficiência enquanto déficit, estando estreitamente relacionada com a caridade, a beneficência e a medicalização, distanciando-se dos debates educacionais mais amplos (LUNARDI, 2004).

Esta forma de educar se fez existir através de práticas pautadas numa certa concepção de sujeito, “doente, anormal, que necessita de uma re-educação, ou seja, de uma educação entendida e praticada enquanto terapia” (LUNARDI, 2004, p.2). A mesma surgiu no sistema educativo com o objetivo de diagnosticar e prevenir possíveis casos problemáticos que perturbariam a suposta ordem das escolas regulares, assim como o cumprimento de seus objetivos.

Aqui não estamos interessadas em fazer um comparativo entre educação especial e educação inclusiva. Pelo contrário, pretendemos questionar a dicotomia existente entre educação especial como segregadora e discriminatória e educação inclusiva como democrática e humanista (LUNARDI, 2003).

As atuais propostas de educação inclusiva não foram capazes de problematizar estas concepções normativas. De acordo com Lunardi (2003), a educação especial não desaparece com as atuais políticas de educação inclusiva, pelo contrário, ela é utilizada de certa forma para reforçar e garantir a inclusão normalizadora que se vem empreendendo em muitos espaços educativos. “Poderia dizer que a Educação Especial é uma estratégia para garantir a segurança do processo de inclusão, ou seja, a normalização dos sujeitos deficientes” (p. 163). A autora argumenta que a educação especial funciona como uma espécie de “limbo”, que ganha corpo através de classes ou escolas especiais, onde muitos sujeitos permaneceriam até atingirem as condições necessárias para conviver com os ditos “normais”.

Na escola pesquisada na cidade do Rio de Janeiro ainda existe classe especial, composta por alunos surdos e por alunos com perdas auditivas associadas a certos “transtornos mentais” ou “hiperatividade”, de acordo com a concepção da própria escola. Uma das professoras da escola nos explicou que há alunos que não possuem qualquer condição de frequentar uma classe regular, por isso existe classe especial. Segundo ela, para um aluno passar para a classe regular é preciso que este esteja em processo de alfabetização e adquira certos hábitos e atitudes como aprender a ficar sentado, não circular pela sala de aula. Além disso, é preciso que ele saiba copiar e “ter a letra mais caprichada”. A educadora esclarece também que prepara os alunos para irem para a classe regular orientando-os a voltarem sua atenção para o professor e a fazerem leitura labial, além de perguntarem aos colegas quando não entenderem alguma explicação. Este processo é chamado pela escola de *integração*, e geralmente os alunos passam da classe especial para o ensino regular no 3o. ano do ensino fundamental. Há exceções a isto, que ocorrem, por exemplo, quando um aluno tem idade avançada para entrar neste ano de escolaridade. A professora observa que com todo este preparo os alunos da classe especial chegam no 3o. ano “sabendo até um pouco mais” que os

demais alunos, ouvintes. De acordo com suas palavras, apesar de no início a integração ser terrível, devido as grandes diferenças entre as classes especial e regular³⁹, os alunos acabam se acostumando. Os professores, por sua vez, ficam inseguros a princípio, mas depois também se acostumam. No início é feita a chamada *integração parcial* onde os alunos frequentam a turma regular apenas duas ou três vezes por semana. No restante do tempo permanecem na classe especial.

Melissa é uma das alunas surdas da escola e sua situação neste contexto chama bastante atenção. Assim que entrei na escola conheci sua história. Ela frequenta a classe especial desde que lá entrou, há três anos atrás. A professora da sala de recursos conta, entristecida, que há dois anos tenta “integrar” esta aluna, ou seja, passar sua matrícula e sua presença da classe especial para a classe regular (5º. ano do ensino fundamental). A professora suspira descontentamentos sempre que toca neste assunto. Justifica a dificuldade de Melissa pelo fato de ela “ser faltosa” (falta muito à escola). Melissa teima que não quer ir para a classe regular. Ela se queixa do ambiente barulhento e desorganizado. Acha a turma muito grande (cerca de 36 alunos) e agitada. A professora da classe regular, por sua vez, não sabe Libras e diz desejar aprender mais recursos para atender suas três alunas surdas. Esta educadora observa que Melissa é muito tímida, pouco se comunica com os demais. Segundo ela, Melissa “não está preparada para a inclusão” (Diário de Campo, novembro/2012).

O processo de integração parece ser, muitas vezes, uma questão de “acostumar-se”. Alunos surdos que se acostumam com a classe regular e professores e alunos ouvintes que se acostumam com a presença dos surdos. Será que não podemos pensar na inclusão de uma outra forma? Será que o aluno surdo e o professor devem se adaptar à turma, estando em conformidade com aquilo que é esperado dos demais?

Estas são questões que não se reduzem à história de Melissa. Estratégias de culpabilização, sejam direcionadas ao aluno ou ao educador, enfraquecem debates que colocam em questão a própria escola. Por exemplo, as faltas de Melissa à escola podem ser um fator que dificulta o processo de passagem para a turma regular, mas não é o único. Melissa aponta para outros fatores como: o número elevado de alunos na classe, o fato de não

³⁹ Dentre estas diferenças está o fato de a classe especial ter um número reduzido de alunos (menos de dez, na escola pesquisada) e somente um professor. Na classe regular, a partir do 6º. ano há vários professores, além de turmas recorrentemente com mais de 30 alunos. Há turmas com mais de 40 alunos.

haver um intérprete de Libras na sala regular, seu incômodo com o ambiente barulhento e agitado, etc. Não se trata aqui, a nosso ver, de desinteresse ou falta de comunicação por timidez. Seu comportamento não está “fora do normal”. Desviemos nosso foco de concepções individualizantes e culpabilizadoras, pois estas trazem como efeito o sentimento de impotência para mudar certos arranjos que produzem desinteresse, angústias, falta disso ou daquilo, etc.

Nossa breve experiência no 5º. ano possibilitou que questionássemos a ideia, que paira em muitos discursos de educação inclusiva, voltada para adaptação de certos alunos à turma. Diante de tantos risos, barulhos, perguntas, protestos naquela classe, de que adaptação se fala? Os surdos devem se adaptar? A quê?

As diferenças não estão apenas do lado dos alunos ditos com necessidades especiais. Eles não são “os diferentes”. Basta entrar em qualquer turma de qualquer escola para perceber que ali não há homogeneidade. Quando entrei naquela turma de 5º ano, tentei tirar meu foco do barulho e reparar nos alunos. Há muita diversidade ali. Embora a maioria grite, o que a princípio nos leva a generalizar, dizendo: “a turma é barulhenta” ou “a turma é indisciplinada”, ali há vidas, logo, há diversidade, há variação. Há algumas alunas que não entram na bagunça e fazem os exercícios. Há também aqueles alunos que implicam uns com os outros. Há a aluna que enfeita o caderno com canetas coloridas. Há a que gosta de se maquiar. Há o aluno cantor. Há também aquele que aparenta ter mais idade e senta lá no fundo, de cabeça baixa. Há a aluna questionadora. Há também duas alunas surdas, onde a surdez parece ser a única característica comum entre elas. Uma é mais comunicativa e expansiva, a outra resiste frequentar aquela classe regular. Vida é variação. Por que não pensar a ideia de inclusão longe do referencial da homogeneização? (Diário de Campo, 23/08/13).

Queremos ressaltar o fato de que classes, sejam regulares ou especiais, não são unidades homogêneas. A adaptação que se pede não é à turma, como se costuma dizer, mas a uma lógica a qual todos estamos submetidos: uma lógica que, como vimos, captura modos de existência em categorias (boas X ruins; normais X anormais), patologiza as diferenças em relação ao que convencionou-se como *norma*, enfraquece movimentos de resistência à ordem dominante.

Podemos perceber aqui que estes projetos de educação (especial e regular) não são

mutuamente excludentes, muitas vezes se combinam para a manutenção da ordem vigente, perpetuando os mecanismos de exclusão. Ambos são sistemas de classificação que diferenciam grupos. O propósito da educação inclusiva e especial não é eliminar as diferenças, mas diferenciá-las e distribuí-las, permitindo que formas mais próximas da média sejam naturalizadas, enquanto outras são estigmatizadas (LUNARDI, 2003). Assim, um dos efeitos possíveis destas políticas de inclusão que procuram trazer para norma os indivíduos é que, muitas vezes, estas promovem a exclusão destas vidas do direito ao acesso a uma educação de qualidade.

Nesta direção, uma crítica fundamental apresentada por autores como Lunardi (2003; 2004), Skliar (2000; 2005), Gallo (2012) e Silva (2000) está relacionada aos princípios de tolerância e respeito às diferenças, presentes nas políticas oficiais de inclusão mais recentes. De acordo com Silva (2000), a tolerância “pode variar desde um sentimento paternalista e superior até uma atitude de sofisticação cosmopolita de convivência para a qual nada que é humano lhe é 'estranho” (p. 8). Ela permite que cada um permaneça no lugar para o qual foi designado. Tal perspectiva não busca a liberdade do outro. Produz, no lugar, uma política de afrontamento (GALLO, 2012), de produção de culpados, de busca por diagnósticos dos indivíduos para, supostamente assim, “saber como lidar” com eles. Abraça-se as diferenças, ensina-se a aceitá-las, mas para desqualificá-las toda vez que estas vidas apresentarem algo estranho àquilo que é preconizado hegemonicamente; àquilo que é estranho ao “Eu”. Pretensões universalistas “abraçam” as diferenças, num primeiro momento, para a seguir, enquadrá-las no familiar, naquilo que já conhecemos e que já estamos acostumados. A história de Melissa parece-nos estar permeada desta lógica.

É muito comum que as políticas oficiais de inclusão apresentem um conjunto de orientações que “prepararem” professores e demais alunos para receberem alunos com deficiência. Dentre aquelas elaboradas para “o lidar” com alunos surdos está o falar de frente para eles de modo que estes possam realizar a leitura labial; colocá-los nas primeiras carteiras da sala de aula; ou resumir os conteúdos trabalhados no quadro através de frases curtas⁴⁰ (LUNARDI, 2003). Esta autora apresenta uma crítica com relação a estas recomendações, ao reforçar o seguinte fato:

⁴⁰ Na escola pesquisada no Rio de Janeiro havia uma apostila para os professores com orientações sobre como devem “se comportar” diante dos surdos. Segundo uma das professoras, se estes seguirem as orientações, não haverá problemas. De acordo com algumas entrevistas realizadas, os professores nem sempre lembravam destas orientações. A apostila também apresentava a sala de recursos, explicando sua função, além da legislação referente à educação inclusiva, para os professores perceberem que a presença dos surdos na escola “é direito e não favor”.

os discursos são mobilizados para as pessoas ouvintes adentrarem curiosamente no mundo dos surdos, reconhecendo sua língua e sua cultura, porém mantendo uma distância necessária que permite demarcar a fronteira entre normalidade e anormalidade, ou seja, uma distância segura a ponto de que os surdos não se incorporem ao mundo dos ouvintes [e nem o inverso, acrescentaríamos] (LUNARDI, 2003, p. 149).

Tais orientações não são problemáticas em si mesmas. A crítica é com relação ao fato de elas não questionarem certos estilos de falar como “naturais” nem algumas culturas como “maioria”. Muito pelo contrário, elas reforçam estas concepções, de forma muito mais sutil e perversa, pois se por um lado promove-se estratégias para receber o surdo através do “véu da hospitalidade”, por outro “coloca nas mãos da normalidade ouvinte o limite entre aquilo/aqueles que são tolerados e aquilo/aqueles que são excluídos” (LUNARDI, 2003, p. 150).

Skliar (2000) defende que nestas situações, a *diferença* é transformada em *diversidade* pelos discursos liberais. Isto acontece nos momentos em que se respeitam e se toleram justamente as variantes consideradas aceitáveis, interessantes ao projeto hegemônico da normalidade. Podemos perceber isso através de exemplos dados pelo próprio autor, em discursos como “Ele é deficiente mental, porém aprende tudo perfeitamente” ou “Ela é deficiente auditiva, porém encanta comunicar-se”⁴¹ (p. 15). O que se valoriza são os traços que identificam essas vidas àquelas consideradas “normais”.

Eu não sei qual é a deficiência dela, em que ponto está a falta de audição dela, mas eu acho que se ela pudesse usar um aparelho, eu acho que ela não teria problema nenhum, nenhum (*entrevista feita na escola – novembro de 2012*).

O autor, ao se referir aos estudos de Bhabha (1994), apresenta que “junto com a diversidade vem sempre uma 'norma transparente', construída e administrada pela sociedade que 'hospeda', e que cria um falso consenso, uma falsa convivência, uma estrutura normativa que contém a diferença cultural” (SKLIAR, 2000, p. 12), mascarando normas etnocêntricas.

⁴¹ Frases de uma propaganda veiculada na televisão brasileira em 1998, onde uma professora de classe regular recebia e apresentava seus novos alunos com deficiência aos demais alunos.

Assim, contrariamente à diferença, a diversidade é estática, limita-se ao existente, reafirma o idêntico.

Enquanto a fronteira entre normalidade e anormalidade for preservada para se avaliar quem tem condições de ser inserido na sociedade e quem não tem, os alunos ditos “de inclusão” dificilmente escaparão da situação de exclusão e segregação social. É preciso reinventarmos esta fronteira, borrarmos seus limites.

(...) o fato de incluir uma criança considerada deficiente em uma classe regular não significa necessariamente o rompimento das tutelas dos especialistas e das separações hierarquizadas pela negatividade da falta. Pode até redundar em algo ainda mais negativo: o desprezo pela sua diferença e a desobrigação do poder público do dever de educá-la. Sem recursos materiais e humanos que atendam efetivamente às diferenças, as crianças deficientes estarão condenadas ao abandono. É que a diferença precisa ser pensada como pura, como positividade, e não pelo par platônico da identidade-semelhança, que tem sido, em nosso mundo, o fundamento da noção burguesa da igualdade. Dessa forma, o que hoje se rotula como deficiência será sempre comparado a um modelo, a uma norma ideal, a um valor absoluto em relação ao qual estará sempre em falta (LOBO, p. 422-3).

Para que possamos ser uma força a desafiar estas fronteiras, nas páginas a seguir trabalharemos ideias que terão como foco principal afirmar a diferença em sua radicalidade, o que implica não referenciá-la à norma, às identidades, ao retorno do mesmo. Ao invés disso, afirmaremos mais uma vez a vida enquanto multiplicidade.

3.4) A vida e seus processos de diferenciação: desafiando a hegemonia da *norma*

Lembremos do pensamento de Fuganti (1993) que trabalhamos no capítulo 2, quando o filósofo afirma a potência dos corpos para se agenciarem com aquilo que aumenta sua capacidade de agir e de pensar. Tal potência age nas fronteiras, rompendo com limites identitários e problematizando a existência de modelos genéricos que exigem a obediência da vida. “Nenhum valor pode ser superior à vida; é ela que inventa todos os valores” (FUGANTI, 1993, p. 80). Afirma-se assim a vida em sua potência de diferir, o que implica,

inclusive, no processo de diferenciação de si mesmo, desafiando assim as ideias que se pretendem universais.

O que chamamos aqui de diferença é aquilo que existe antes de qualquer categorização. Diferenças desestabilizam, nos tiram do conforto. É aquilo que abala nossas certezas e nos coloca diante de impasses e tensões. Para entendermos melhor esta ideia usaremos o conceito de *subjetividade* proposto por Suely Rolnik (1992) no texto *À sombra da cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia*.

Trabalhamos no capítulo 1 desde estudo a noção de que a realidade não está dada no mundo, já que depende das relações entre elementos, sujeitos, forças, etc. Logo, ela não se reduz àquilo que é visível. Assim também podemos pensar a *subjetividade*. Esta jamais pode ser restringida à ideia de identidade, a tudo aquilo que podemos dizer de nós mesmos, por exemplo, numa apresentação (através do nosso nome, idade, profissão, ocupação, endereço, filmes e livros favoritos, etc). A identidade é uma unidade provisória onde nos reconhecemos. Aquém e além desta última somos atravessados por composições de forças que formam nossa *subjetividade*.

A noção de produção de subjetividade trabalhada por Rolnik e Guattari (1986) pode auxiliar esta compreensão. Tal conceito visa romper com concepções que postulam que todos os indivíduos vivem, pensam e sentem a partir de referenciais universais. O modo de ser indivíduo nada mais é do que uma produção da modernidade. Emergiu com o capitalismo, sendo recente na história da humanidade. Isto significa que nossa subjetividade também é regida pela lógica do capital. Esta última produz constantemente novos desejos e novas necessidades nos indivíduos. Os vínculos sociais são cada vez mais definidos baseados no dinheiro e na mercadoria com o objetivo de obtenção de lucros cada vez maiores. Regras são construídas e destituídas todo o tempo, de maneira estratégica, visando produzir modos de vida coerentes ao dinamismo lucrativo do capital. De acordo com os autores, “a produção de subjetividade constitui matéria-prima de toda e qualquer produção” (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p. 28). Assim podemos dizer que, em muitos momentos, somos consumidores de *subjetividade*.

Nesta direção, afirma-se que “a subjetividade não se situa no campo individual, seu campo é o de todos os processos de produção social e material” (GUATTARI e ROLNIK, p. 32). Com base neste pensamento rompemos com mais uma dicotomia: a que separa indivíduo de sociedade. Estes autores preconizam que os processos de subjetivação referem-se tanto a processos que estão para além do indivíduo (como os econômicos, sociais, tecnológicos, midiáticos), quanto a processos de natureza infra-humana (como os sistemas de percepção, de

afeto, de desejo, ou ainda, os sistemas biológicos, fisiológicos, etc). A *subjetividade* é então essencialmente social, sendo apropriada por indivíduos em suas existências singulares.

O modo como os indivíduos vivem, oscilaria, segundo Guattari e Rolnik (1986) entre dois movimentos em que teríamos de um lado uma espécie de submissão às maneiras de produzir relações sociais mais afeitas ao modo do capital e, de outro, a possibilidade dos indivíduos se reapropriam dos componentes da subjetividade, produzindo processos outros, o que os autores denominam de *singularização*. Todos nós oscilamos entre esses modos de viver, havendo particularidades em nossas existências. Podemos então conceber que a sociedade e as formas de vida vigentes resultam de um “entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies, não só sociais, mas econômicas, tecnológicas, de mídia, etc” (Rolnik, 1986, p. 34).

A partir deste pensamento, podemos afirmar que na organização – tanto do mundo quando da subjetividade – a ordem não se caracteriza como primeira. Geralmente aprendemos a pensar nesta última como anterior em relação ao caos. Este, através da desordem, do imoral, viria para dessaranjá-la. Antes de o fruto proibido ser mordido, tudo estaria em paz. Nesta perspectiva, o caos seria o negativo da ordem. Rolnik (1992) então inverte este entendimento ao afirmar que o caos nada mais é do que:

uma dimensão na qual se engendra a processualidade do mundo: o movimento permanente de decomposição das ordens vigentes e de composição de novas ordens, em múltiplas direções, imprevisíveis. Em outras palavras, hoje a ordem deixou de ser o parâmetro. Ordem e caos passaram a ser pensados como indissociáveis: há sempre ordem e caos ao mesmo tempo; do caos estão sempre nascendo novas ordens; a processualidade é intrínseca à ordem (p. 3).

Note que a autora propõe que pensemos caos e ordem como diferentes forças, porém indissociáveis. Entender a ordem como processualidade, e não como produto estável e natural, permite colocarmos em questão, por exemplo, o conceito tradicional de *outro*, que geralmente é concebido como alguém diferente de mim (indivíduo), como uma unidade juridicamente circunscrita por direitos e deveres (cidadão). Reconhecemos juridicamente que todos têm direito à educação, por exemplo, tanto “eu” quanto aqueles que são diferentes de mim. No entanto, se sentimos necessidade de discutir o que hoje vem sendo chamado de “democracia” ou “sociedades democráticas”, isto não basta. Então que *outro* é este que não está restrito

nem ao indivíduo nem ao cidadão? Falar de democracia não é falar de direitos iguais?

À sombra de todas as características que podemos apresentar a nosso respeito, que constituem nossa identidade, somos constituídos por fluxos e partículas que se arranjam em organizações provisórias. Estas por vezes se desestabilizam, e nos levam a buscar novas composições. “Tais composições, a partir de um certo limiar, geram em nós estados inéditos, inteiramente estranhos em relação àquilo de que é feita a consistência subjetiva de nossa atual figura. Rompe-se assim, irreversivelmente, o equilíbrio dessa nossa figura, tremem seus contornos” (p. 3).

E por que isto acontece? Podemos responder isso pensando nos diversos desafios que encontramos ao longo da vida, nos vários encontros que nos permitem repensar valores e filosofias. Nas incontáveis aprendizagens que nos tiram do familiar, possibilitando a abertura de novos mundos, novos desejos. Esta é a dimensão invisível da alteridade. Quando algo que não reconhecemos atravessa nossa vida, coloca-se para nós a exigência de criarmos novas maneiras de ser, de sentir, de se relacionar, de experimentar. Trata-se aqui de diferenças que nos pedem passagem. Diferenças que, quando encarnadas, permitem que nos tornemos *outros*. É a experiência do *devir*. A autora coloca então a impossibilidade de pensarmos a *subjetividade* sem o *outro*, já que este “nos arranca permanentemente de nós mesmos” (p. 4).

Podemos tirar algumas consequências deste pensamento proposto por Rolnik (1992). A primeira é que a alteridade está sendo entendida aqui como o próprio caos, ou seja, como estas transformações que permitem a cada um de nós sermos *outros*. Em segundo lugar, perceba o modo como a autora apresenta o que chama de diferenças. Ela não se refere à diferença como algo que está num “outro eu” (no estranho, no esquisito). A diferença está em nós.

Assim a alteridade (e seus efeitos), embora invisível, é real: nossa natureza é essencialmente produção de diferença e a diferença é gênese de devir-outro. Se considerarmos que a processualidade é esse devir-outro – ou seja, a corporificação, no visível, das diferenças que vão se engendrando no invisível -, ganha maior consistência a ideia de que a processualidade é intrínseca à(s) ordem (ns) que nos constitui (em). (ROLNIK, 1992, p. 4).

Os contornos das fronteiras que constituem nossa existência são redesenhados constantemente pelas diferenças que nos pedem passagem. Quando libertamos a subjetividade do veto do “eu”, da restrição dos limites identitários, as diferenças passam a ser vividas não

mais como destruição, patologias, desvios, erros. Muito diferente disto, podemos a partir destas contribuições entender a vida como permanente produção de diferenças. Tal concepção convoca a um exercício de pensamento que busque ir além da realidade visível, que esteja aberto ao encontro com a alteridade, para assim conquistar o invisível, ou seja, aquilo que se passa à sombra das Leis, das determinações que fixam direitos e deveres, dos princípios de igualdade.

Quando um aluno chega à escola e não aprende, por qualquer motivo que seja, não devemos buscar as causas em distúrbios, comportamentos estranhos ou condição social do mesmo. Embora todos estes fatores possam interferir nos processos de ensino e aprendizagem, o problema se dá quando, nesta caçada às anomalias, não se atenta para a organização da própria escola, para as práticas como elas vêm se dando em sala de aula, como vimos. Não permite que questionemos, por exemplo, que possibilidades a escola vem viabilizando para a utilização de recursos visuais, que não exijam dos alunos a audição para o entendimento dos conteúdos. Insistimos que questionamentos como estes trazem a necessidade de discussões e decisões coletivas, e que o “jeitinho” dado individualmente por cada professor não é um caminho interessante para que o direito de acesso à educação pelos alunos surdos seja viabilizado.

Por isso falamos em diferença como processo e não “no diferente”. Quando a diferença se torna “o diferente” ela ganha um corpo - “aluno que não aprende” e, conseqüentemente um traço negativo. Este é visto como problema, como aquele que “não tem jeito”, pois “já tentamos de tudo”. Nossa proposta é que libertemos as diferenças das amarras das categorias. Diferenças não se definem pelo que outro sujeito é ou deixa de ser em relação à norma. A potência da diferença está exatamente na impossibilidade de sua definição. Pensar em processos de diferenciação significa abrimos mão de pensar o “outro” (enquanto diferente) para vislumbrarmos a ideia de *outrem*, como uma “imposição para mim de que não há um único mundo – meu mundo – mas diversos mundos possíveis”. (GALLO, 149).

Quando Mariá e Lia se encontraram na escola e uma pode apresentar para outra sua língua, abriu-se para estas vidas possibilidades outras de se relacionar, de habitar a escola, de fazer amizades, de ensinar e aprender, etc. Além das descobertas entre os alunos, conhecemos também a aposta nos passeios. Uma das professoras percebeu que sua ideia de retirar um pouco os alunos de sala de aula e levá-los para interessantes e belos lugares na cidade do Rio de Janeiro trouxe um efeito foi positivo tanto para surdos quanto para ouvintes. Até mesmo o comportamento e o desempenho dos alunos em sala de aula melhoraram após esta investida, o que a professora denominou de “efeito pós passeio”. Outra situação que muito encantou a

pesquisadora foi a ideia da intérprete em pesquisar e exibir em sala de aula vídeos contendo aulas em Libras com legendas em português. Tanto surdos quanto ouvintes (alunos e professores) se encantaram com a proposta. Descobriu-se que os recursos visuais despertam interesses de todos estes atores, independente de categorias. Fronteiras são assim desafiadas, redesenhadas.

“É quando outrem mostra novas possibilidades que percebemos que nosso mundo não passa de mais uma possibilidade. Que toda essa fundamentação e concretude não passam de aparência e ilusão” (GALLO, p. 149). Nesta direção, *outrem* é a condição de possibilidade da vida, na medida em que o mundo de cada um de nós não existe sem essa diferença radical. Num mundo povoado de possibilidades, *outrem* abala solos firmes. Introduce espanto onde há calma; tranquilidade onde há movimentos instáveis. Faz com que conheçamos ainda mais naquelas circunstâncias em que achávamos que de tudo já sabíamos, mostrando que as possibilidades são infinitas e que sem curiosidade e sem novas descobertas a vida ganha contornos tristes. Diferenças que tentam mostrar para nós que educação não se faz sem parcerias, sem risos, sem lutas, sem dúvidas, sem resistências.

Como vimos no capítulo 2, através do pensamento de Michel de Certeau, a escola é feita tanto de regras, normas e prescrições, como de lutas, de resistências às forças que enfraquecem os processos inventivos, as discussões coletivas, o trabalho em parceria. Todas estas cenas cotidianas da escola que elegemos, assim como as análises que empreendemos, mostram que a educação é um campo de tensionamentos e que não poderia ser diferente. Educar envolve relações de poder, projetos políticos, econômicos, projetos de vida. Envolve também lidarmos com o não saber diante do que não nos é familiar. E por isso mesmo, a educação pede de nós que sejamos inventivos, o que tem sido muitas vezes dificultado por decisões autoritárias de nossos gestores.

Temos visto com grande tristeza que o professor está perdendo cada vez mais sua autonomia nos processos educativos. Os projetos, métodos de ensino, provas, metas, etc, estão chegando cada vez mais prontos à escola, formulados pelas Secretarias de Educação. Na concepção de muitos de nossos gestores, o professor seria simplesmente aquele a aplicar os projetos e conteúdos concebidos pela gestão escolar do Estado ou do Município. Em um dos dias que estivemos na escola, ouvimos um dos professores dizer que não tinha acesso nem mesmo às notas dos alunos. Ele se referia às provas que chegam prontas às escolas e que visam gerar índices de desempenho dos alunos, através de avaliação da aprendizagem⁴².

⁴² A nível municipal os alunos são avaliados pela Secretaria Municipal de Educação através da Prova Rio, que engloba as seguintes disciplinas: português, matemática e ciências. Os anos de escolaridade avaliados são: 3º;

É de fundamental importância que o psicólogo na escola contribua como uma força na luta contra este processo de precarização do trabalho docente, apoiando o professor nestas questões que enfraquecem sua autonomia, chamando atenção para a capacidade de invenção que todos nós temos frente aos desafios cotidianos. Por mais rígidas que sejam as determinações vindas dos gestores responsáveis pela educação pública, sempre poderemos inventar, resistir. O trabalho do educador, seja ele professor, técnico, funcionário, nunca se reduzirá ao prescrito, ao que foi protocolado, autorizado. Mariá, Lia, a intérprete e alguns professores com os quais tivemos contato durante a pesquisa nos mostraram bem isso.

O poder só se exerce sobre “sujeitos livres”, enquanto “livres” - entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. (...) Não há, portanto, um confronto entre poder e liberdade, numa relação de exclusão (onde o poder se exerce, a liberdade desaparece); mas um jogo muito mais complexo: neste jogo, a liberdade aparecerá como condição de existência do poder (ao mesmo tempo sua precondição, uma vez que é necessário que haja liberdade para que o poder se exerça, e também seu suporte permanente, uma vez que se ela se abstraísse inteiramente do poder que sobre ela se exerce, por isso mesmo desapareceria, e deveria buscar um substituto na coerção pura e simples da violência); porém, ela aparece como aquilo que só poderá se opor a um exercício de poder que tende, enfim, a determiná-la inteiramente. (...) Mais do que um “antagonismo” essencial, seria melhor falar de um “agonismo” - de uma relação que é, ao mesmo tempo, de incitação recíproca e de luta; trata-se, portanto, menos de uma oposição de termos que se bloqueiam mutuamente do que de uma provocação permanente (FOUCAULT, 1995, p. 244, 245).

Foucault (1995) fala aqui de resistências que não são externas ao *poder*. São antes seu limite, seu avesso. Vimos neste capítulo que todos estamos incluídos nos mecanismos do poder hegemônico, só que de maneiras diferenciadas, o que provoca como efeito certas exclusões. No entanto, “que nunca se possa estar 'fora do poder' não quer dizer que se está

4º, 7º. e 8º. anos do Ensino Fundamental. As notas compõem os indicadores do IDE-Rio, o Índice de Desenvolvimento de Educação. Já a Prova Brasil avalia os alunos a nível nacional. As provas ocorrem a cada dois anos e abrangem as disciplinas de português e matemática. É aplicada a alunos de 5º. e 9º. anos de escolas públicas (redes municipal, estadual e federal) do ensino fundamental.

inteiramente capturado na armadilha” (FOUCAULT, 2006, p. 248). As resistências (ou as diferenças), são assim, anteriores em relação ao *poder*. A *norma* só pode existir se considerar a existência daqueles que escapam a seus contornos. Georges Canguilhem (1990) faz ao menos duas afirmações neste sentido em seu livro *O Normal e o Patológico* (1990): “(...) todo valor tem que ser obtido em oposição a um antivalor” (p. 211); “(...) é por seus desvios que se conhecem as normas” (p. 247).

Nesta direção, concebemos ordem e caos como indissociáveis, o que permite o seguinte entendimento: perdas de sentidos são possíveis (das formas vigentes), assim como a reinvenção de novas formas, através de alguma expressão a ser criada. Ativar a potência que todos nós temos de acesso à dimensão invisível da alteridade (dando passagem às diferenças) traz para a subjetividade a possibilidade de não se limitar aos códigos, às Leis, aos valores hegemônicos, às regras vigentes, etc. Claro que todos eles são importantes, eles guiam nossas escolhas e permitem, de certa forma, a vida em sociedade. A grande virada aqui é percebermos que tais elementos não são os únicos existentes nas composições que formam a *subjetividade*, nossas maneiras de ser e estar no mundo. Nem são os únicos a guiarem nossas ações e nossas escolhas.

Segundo Rolnik (1992), em nossa subjetividade também há um vetor que transita no invisível, que permite a escuta das diferenças que pedem passagem, e que influencia nossas decisões. Podemos decidir, por exemplo, encarnar tais diferenças em um novo modo de existência, “tanto no sentido de fazer novas composições quanto no de desmanchar composições vigentes” (p. 8)⁴³. Assim, este vetor, denominado pela autora como *homem da ética*, também guia nossas escolhas de modo a selecionar o que traz potência para a vida e o que não traz. Ele permite a não exclusão da alteridade como parte constituinte de nós mesmos. O *homem da ética* luta contra a exclusão do caráter processual da existência, que sabota movimentos de criação.

Mais uma vez recorremos a Fuganti (1993) para fortalecermos o que estamos chamando de *ética*:

A ética para os estóicos é uma potência ativa que emerge no corpo, para administrar a própria vida de dentro e não um conjunto de proibições e

⁴³ Aqui é preciso que façamos uma ressalva. Não queremos sugerir que mudemos o tempo todo. Diferenças não são boas em si mesmas. Elas podem ser negativas, destrutivas. Quem consegue imaginar sua vida sendo desestabilizada de forma frequente? Não é isso que desejamos. A proposta aqui é depormos as armas que promovem defesas contra a alteridade (que inclui as diferenças que também nos habitam), para que quando necessário possamos sair do familiar e criar novas formas de ser e de fazer existir. É importante enfatizar que inquietações não são necessariamente sinais de destruição.

deveres introjetados pelo indivíduo a partir dos modelos e prescrições produzidos por instâncias externas como um Deus severo, um Estado sisudo ou um pai prepotente. A ética é um saber das práticas ou das condutas que está colada à potência ou ao germe que se desenvolve em nós. Ela é uma dimensão individual que se instala entre a profundidade das misturas corpóreas e a superfície dos acontecimentos incorporais e que governa ou administra os afetos através dos encontros com os outros corpos. Um encontro, portanto, pode ser bom ou mau segundo nos fortaleça ou enfraqueça (p. 52-53).

Pensamos que a escola é um campo fértil de encontros com diferenças. Ter um aluno surdo em sala de aula, por exemplo, provoca inquietações, desafia conhecimentos prévios. Não importa quantos anos de sala de aula o professor tenha. Ensinar será sempre uma tarefa desafiadora. Cada aluno trará para dentro daquele espaço delimitado por quatro paredes suas singularidades, seus desejos, suas inquietações, suas dúvidas, suas esquisitices. A produção de diferenças se faz existir à sombra da ordem vigente driblando câmeras, cercas elétricas, muros, códigos morais, medidas autoritárias, e todas as ações que buscam aprisionar a vida, despotencializando sua capacidade de invenção.

Felizmente, apesar de todas as proteções que tentam insistir na ilusão de um “eu” sem *outrem*, a vida teima em se afirmar no seu caráter processual, fazendo existir a incessante produção de diferenças. Como esperar então que a democracia se faça existir somente por decretos, leis ou regras?

A seguir entraremos nas considerações finais deste estudo pensando numa outra maneira de conceber a democracia, baseada numa ética onde a diferença não esteja submetida a referenciais universais: uma democracia aberta a novos possíveis. Nesta direção refletiremos sobre a questão da qualidade de vida, que não se reduz ao acesso aos direitos garantidos na Legislação. A partir deste viés, defenderemos uma Educação que esteja disponível para desbravar terrenos inexplorados, desconhecidos, não restringindo sua prática apenas ao que é consensual ou assegurado.

Considerações Finais

Considerar as diferenças em sua radicalidade, em sua positividade, ajuda-nos a pensar no coletivo escolar como conjunto de diferenças e não de consensos. Democracia não se faz sob consensos. Não se faz considerando a presença do *outro* na legislação ou dentro das escolas se esse mesmo *outro* fica a uma distância segura que em nada nos atinge.

Éticas sem *outros* tem sido a força dos consensos democráticos. Discursos estes produtores de inúmeras exclusões, permeados por uma *ética fraca e indolor* (GALLO, 2012). A partir do momento que o *outro* é apagado das relações, tal ética é operada por dispositivos jurídicos regulamentadores. E não são estes últimos que vão garantir a democracia da maneira como a concebemos, “na qual a alteridade é sua própria afirmação, para além de qualquer identidade” (GALLO, 2012, p. 193). Este mesmo autor, ao se posicionar contra uma democracia do consenso, afirma que:

A coletividade é possível porque, sendo singularidades, sendo todos diferentes, irreduzíveis ao mesmo, podemos construir projetos coletivos. Podemos construir situações que aumentem nossa potência, a potência de cada um, situações em que a liberdade de um não é um limite da liberdade de outro, mas sua confirmação e sua elevação ao infinito [...] (GALLO, 2012, p. 152.)

O desafio está em pensarmos em uma *ética* na relação com *outro* onde possamos colocar as certezas em risco. O que implica, como aprendemos com os autores com os quais trabalhamos nesta dissertação, uma abertura para as diferenças, ou seja, para as múltiplas possibilidades de existência possíveis. Tal *ética* permite que cada um construa sua vida (sua relação consigo e com *outro*) numa política de resistência às práticas fascistas, que almejam levar “o desejo a desejar sua própria repressão”, provocando o enfraquecimento e até mesmo a morte de *determinados modos de vida* (GALLO, 2012, p. 155). Tais resistências, como vimos, ocorrem no cotidiano, estão ali, nas salas de aula, nos corredores, no pátio, na sala dos professores, na agitação dos alunos, na busca por outras possibilidades. “No aparente silêncio do *outro* também se articulam resistências” (SKLIAR, 2000, p. 16).

Segundo Gallo (2012), se existe democracia possível, esta seria aquela do dissenso. O que nos direciona aos tensionamentos cotidianos, que buscamos visibilizar ao longo de toda a escrita desta dissertação. Nas palavras deste autor,

Essa ética pede uma outra política, uma outra ideia de democracia, não aquela universalizada e amparada na fabricação de consensos, mas uma política da diferença, da construção coletiva nas diferenças e não da afirmação de uma igualdade juridicamente fabricada. Uma política que é feita no dissenso, na emergência do acontecimento, do imprevisto – e não no contexto das relações administradas (p. 156).

Partilhando também desta concepção, Rolnik (1992) propõe que repensemos o conceito de *qualidade de vida*. Este último não se reduz ao acesso aos direitos garantidos em lei (embora estejamos longe de atingir este ideal). Nas palavras da autora, “(...) a qualidade de vida tem a ver com o grau com que esta se afirma em sua potência criadora, e esse grau depende do quanto se está encontrando modos de expressão para as diferenças que vão se produzindo nas misturas do mundo, as quais fazem à sombra de suas formas visíveis” (p. 10). A autora fala de uma *qualidade de vida* que está além do plano da moral e da cidadania. Estas diferenças que se engendram a sombra da ordem atual não estão nas leis, nos cursos, nas capacitações. Não podemos então esperar que estes dêem conta das angústias que muitas vezes sentimos quando encontramos o desconhecido.

(...) me sinto frustrada, por não ter, por não poder oferecer mais. Por não saber o que é oferecer mais, entendeu? Eu até tento, mas... num é... eu não tenho este conhecimento, esta capacitação (entrevista com professora).

A professora levanta nesta fala a necessidade que muitos educadores sentem por cursos de capacitação. Ter acesso a tais recursos é importante, mas eles nunca preencherão por completo o vazio que se abre quando estamos diante do não saber. O que não significa que paralisaremos diante dele, ou que ficaremos apenas esperando tais recursos mostrarem o que devemos fazer. O mal estar diante do não saber pode servir para darmos abertura a novos modos de fazer, para lutarmos por melhores condições de trabalho que nos dêem condições de sermos mais inventivos. Pode servir para repensarmos a formação dos professores. Pode servir também para lutarmos contra a desvalorização do educador e de sua autonomia. As resistências aos processos de precarização do trabalho docente e da educação pública são por vezes enfraquecidas com a produção constante do medo que envolve ameaças de perdas de bonificações salariais, transferências de professores de turmas ou de escolas, e outras

penalidades mais que os educadores conhecem bem. No entanto, as resistências insistem e persistem.

A co-existência entre todos estes tensionamentos, em que caos e ordem são indissociáveis, onde normas, leis e códigos morais afirmam sua presença ao lado de resistências que buscam para a vida a (re)ativação de sua potência inventiva, não é nada pacífica. Suportar viver em meio a estes vetores é um desafio diário. Dessassosigos, porém, que trazem uma espécie de suavidade: aquela de poder depor as armas, relaxar o plantão que muitas vezes impede o encontro com as diferenças e a experiência de transformação de nós mesmos (ROLNIK, 1992).

Portanto, pensarmos numa *qualidade de vida* individual e coletiva não implica apenas o vetor das normas, das leis, dos projetos que chegam prontos às escolas, dos valores morais. Nosso compromisso deve também estar a favor da *ética*, ou seja, do caráter criador da vida que busca dar passagem às transformações que nos atravessam quando encontramos com as diferenças.

Cabe esclarecer que um vetor (o da moral) não exclui o outro (o da ética). Melhorar as condições de existência passa pela reivindicação dos direitos fundamentais garantidos pela Constituição Federal de 1988, passa pela luta por uma cidadania assegurada a todos. Este primeiro vetor existe no plano do visível, da consciência. Temos algumas condições de lutar por nossos direitos a partir do momento em que tomamos consciência deles. Este vetor permite que reconheçamos o outro enquanto cidadão, portador de direitos e deveres que devem ser respeitados.

Prescrições, regras e leis são importantes. No entanto, não devemos considerá-las como se fossem únicas e estáveis, como se existissem desde sempre, como se não tivessem surgido através de lutas, de relações de forças. Skliar (2000) adverte que a Constituição, os decretos, as leis, etc, não são neutros. Tais documentos foram construídos em meio a tensões entre distintos grupos humanos, com seus interesses diversos, em uma determinada sociedade e em certo momento histórico. Lutas que ao serem cristalizadas em textos acabam se transformando, muitas vezes, em ferramentas normalizadoras da vida.

Assim, as políticas de inclusão, por exemplo, chegam muitas vezes ao chão da escola na forma da imposição, como um projeto a mais do Governo. Esta é, pelo menos, a sensação sentida por muitos educadores, pais e alunos. Projetos muitas vezes presos às políticas partidárias, tão frágeis e provisórias. Se os projetos para educação mudam a cada troca de governo, o autoritarismo de suas medidas parece permanecer.

Na tentativa de resistir a estes aprisionamentos, aprendemos também aqui que o *vetor*

da ética é fundamental para que possamos reinventar a democracia e, conseqüentemente, a inclusão. O caminho para esta reinvenção passa pela via da problematização do conceito de *outro*, que não é mais entendido exclusivamente pela via identitária (outro como “o esquisito”, “o diferente”). Reivindicar os mesmos direitos para estes “outros” que nada mais são do que “os diferentes” em relação ao “eu” não garante a abertura para a alteridade, para a produção de diferenças, para a emergência do *dever-outro* que permite a expressão destas diferenças. Abrir-se para a alteridade significa “abrir-se para a virtual diferenciação engendrada no encontro com o outro, tornar-se um veículo de atualização dessa diferença, um veículo de criação de novos modos de subjetivação, novos modos de existência, novos tipos de sociedade” (ROLNIK, 1992, p. 13). Para tanto, é preciso que fomentemos na escola os espaços coletivos, tanto entre os educadores quanto entre alunos e responsáveis. Estes devem participar também da gestão da escola.

A partir destas considerações pensamos que lutar pelo direito à cidadania não necessariamente anula a abertura para a alteridade. Ambos os vetores co-existem e se tensionam. A aposta ética que aqui defendemos passa pelo “desejar a alteridade em sua dimensão invisível, desejar esta condição que nos obriga a nos diferenciarmos de nós mesmos: uma espécie de amor pelo desconhecido e pela incerteza criadora” (p. 14). Esta é uma arma poderosa que visa depor o “escudo racista da alteridade” (ROLNIK, 1992, p. 14) e nos potencializa na direção de uma nova atitude política. Esta última, cabe frisar, está na contramão da ideia de esperança, que espera pela ordem e sonha com a segurança, alimentando-se pela ilusão de um mundo estável. Ilusão que traz grandes chances de anestesiar a produção de diferenças, produzindo assim o enfraquecimento da potência criadora da vida.

É evidente que o indivíduo que espera, não age. Ele é impotente para produzir o próprio futuro. A esperança e o medo são, sem dúvida, paixões tristes. E se constituem nas piores paixões, na medida em que são estimuladas e provocadas pelo Estado como mecanismos de captura e controle do desejo, na articulação com a recompensa e o castigo. (...) O Estado determina os prêmios para os submissos e os castigos para os transgressores. Esse mecanismo funciona montado no reconhecimento. Logo, todo homem que está submetido ao reconhecimento, que suplica elogios para viver, é prisioneiro das recompensas e dos castigos. E quão nossa ainda é essa estrutura! (FUGANTI, 1993, p. 65).

Abandonemos então esta concepção ilusória de um “eu” enquanto unidade isolada para que possamos vencer a imensa força que insiste em resistir ao *devoir*, fortalecida e promovida pelo medo, pelo terror. Desobstruir os poros que impedem a experimentação do *devoir* é parte fundamental de nosso trabalho *psi*. Nesta direção, Rolnik (1992) afirma que:

(...) conquistar a liberdade é conquistar a capacidade de selecionar e de tomar decisões a favor das diferenças, decisões que são disparadoras de processualidade. Mas isso só é possível se nos livrarmos da tutela do terror, para que o pensamento não fique mais a serviço exclusivo da consciência e possa desenvolver seu trabalho na perambulação entre o invisível e o visível (p. 16).

Esta nova atitude política busca trazer, sem dúvidas, profundas transformações na educação que conhecemos hoje, permeada de aprisionamentos, categorizações, desqualificação de certos modos de vida. A proposta que traremos a seguir é que pensemos a formação não como uma prática de modelar o informe, mas:

(...) criar um território favorável à cooperação, a curiosidade, a indagação, a provisoriade e a permanente produção de sentidos – o que é permanente é a luta pela produção de sentidos que nos faz coletivo e que nos ampara para suportar o provisório, as mudanças necessárias para acolher nossas esquisitices (SOUZA e ROCHA, 2008, p. 44).

Pensemos em modos de ensinar e de aprender que tanto transformam quanto são transformados a partir dos encontros entre alunos e educadores. Apostemos numa formação que desafie autoritarismos, que coloque em xeque a concepção de que os alunos são meros objetos passivos, ou de que a escola é local de mero aprendizado de técnicas e saberes para o mercado de trabalho.

Por uma educação inventiva

(...) se quisermos mudar a escola, também temos que mudar a nós mesmos, nossos modos de formar, nossas ferramentas de análise e de intervenção. Forjando ferramentas de luta, enfrentando diversos riscos, afirmando o rigor das escolhas teóricas metodológicas e a necessidade permanente de ensaiar seus usos e estar atenta para a análise dos efeitos em nós, nos formandos e nas escolas que nos atravessam (DIAS, 2011, p. 286).

A partir das contribuições dos autores aqui apresentados e dos encontros proporcionados pelas experiências com a escola, propomos o engajamento de cada um de nós em modos outros de fazer educação que não se limitem a celebrar as diferenças, mas que se dediquem a problematizá-las. Tal direção implica numa concepção de formação e educação que questiona o próprio *poder* ao qual estas últimas estão submetidas. Pensamos que formar é antes de tudo estimular entre educadores e alunos o impensado, o inexplorado e o ambíguo, não restringindo a nossa prática apenas ao que é consensual, conhecido e assegurado (SILVA, 2000).

Neste sentido, entendemos que a formação não deve ser aprisionada a certos métodos de fazer, não deve ser capturada por interesses de mercado (como educar/capacitar para o mercado de trabalho), nem ser reduzida ao aprendizado de técnicas. A questão “educação para quê?” não possui resposta óbvia. Muitas vezes os professores dizem que seus alunos não entendem para quê vão à escola, e que muitos deles só atrapalham. Ora, mas para quê vamos à escola mesmo? É fundamental esta questão ser levantada, especialmente porque há forças que concebem a formação meramente como transmissão de informação/conteúdos curriculares.

Contrárias a esta ideia, concordamos com Dias (2011) quando a autora defende que “(...) formar não é apenas dar forma, mas, muitas vezes, envolve também estratégias de desmanchamento de certas formas e políticas cognitivas cristalizadas, para dar lugar a outros modos de relação com o mundo, com as pessoas e consigo mesmo” (p. 270). Podemos a partir desta contribuição pensar a formação para além do aprendizado de saberes e técnicas, apostando numa formação inventiva que tensiona modelos rígidos e pré-determinados, atentando para o fato de que existem múltiplos modos de ensinar e aprender. Formar não é assim ensinar ao outro a pensar como eu penso, mas instigar os formandos a formularem suas

próprias questões, a (re)inventarem os problemas.

(...) o mestre não é aquele que sabe e transmite; ele é aquele que aprende e faz aprender, aquele que, para falar a linguagem dos tempos humanistas, faz seu *estudo* e determina cada um a fazer por sua conta (RANCIÈRE, 1986 apud GALLO, 2008).

Lutamos assim cotidianamente contra os modos de fazer educação que “sequestra dos formandos e dos professores seus territórios de pensamento” (DIAS, 2011, p. 280). Formação é (re)invenção de si e do mundo. Estar em formação é também, neste sentido, desaprender discursos e práticas hegemônicas. Deste modo, podemos tensionar o lugar do professor como solucionador de problemas, como se este pudesse ter respostas para tudo. Como se ao ensinar não estivéssemos também aprendendo.

Habitar o território da formação e da escola não é apenas buscar soluções para problemas prévios, nem tampouco forjar novas tarefas para serem aplicadas na escola, mas envolve disponibilidade e abertura para o encontro com o inesperado, o que significa alterar prioridades e eventualmente redesenhar o próprio problema do aprender e do ensinar (DIAS, 2011, p. 274).

A aposta é que “educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto” (SILVA, 2000, p. 9). A experimentação é assim essencial para o processo de conhecer. Não existe aquisição de conhecimento sem transformação, sem contato com os processos de diferenciação que desarrumam o idêntico, o familiar, o já sabido. Temos como grande desafio “(...) fazer da prática educativa uma reafirmação de *modos de viver* singulares, mesmo que (e talvez principalmente que) incomuns, patologizados pelas ciências e fora de forma, de moda, de sucesso” (ANDRADE, 2009, p. 58).

Para quê precisaríamos estudar tanto se sempre houvesse alguém para nos dizer o que fazer? Não, isso não queremos... Quando o conhecimento vem pronto, apenas a título de informação, perde-se todo o encanto do conhecer, do descobrir. Queremos ser provocados, queremos que nosso pensamento seja instigado, queremos que nossa curiosidade seja despertada, que a escola

nos coloque problemas para pensar. Sejam seres inventivos e abertos a problematizações (*Diário de Campo*, 23/08/12).

A partir destas análises e reflexões, pensamos na inclusão escolar (se é que ainda podemos chamar assim) como uma transformação da educação, o que implica a transformação daqueles que dela fazem parte de alguma forma. A inclusão escolar não deve ser vista como mera técnica ou projeto de escola, mas sim como uma mudança de paradigma, que atravessa modos de ver, de estar, de sentir, de aprender, de ensinar. Para tanto, se faz necessário apurarmos nossa sensibilidade em relação às diferenças, de modo a comprometermo-nos com o desenvolvimento dos alunos, não partindo daquilo que lhes falta, mas potencializando o caráter peculiar de cada um deles no seu processo de ser e de aprender.

Desta forma, a educação inclusiva não deve estar separada da educação regular, ou seja, não deve funcionar como um setor com clientela específica e com diretrizes, normas e métodos próprios. O perigo desta setorialização se apresenta, por exemplo, quando a possibilidade de invenção de outros modos de ensinar e aprender – que não aqueles pré-determinados pelas Secretarias de Educação – é autorizada apenas para alguns professores (aqueles que possuem “alunos especiais”) e para alguns alunos (os que precisam provar mediante laudo médico que possuem deficiência, ou ainda, os que se destacam como “superdotados”). Será preciso a presença de deficiências ou distúrbios para que práticas inventivas sejam autorizadas? Estas últimas precisam de autorização? E quanto aos demais alunos e professores?

Será que os demais alunos – que escapam do público-alvo da educação inclusiva – não gostariam de ter acesso aos materiais da sala de recursos? Por que apenas alguns têm a possibilidade de aprender com os recursos lúdicos criados na própria escola? Por que apenas na sala de recursos se pode ensinar a partir das necessidades apresentadas pelos alunos?

Se estratégias e metodologias diferenciadas de ensino são criadas para determinados alunos, certamente não são apenas eles que aprendem, não são apenas eles que se transformam na relação proporcionada pelos encontros, seja entre alunos, entre alunos e educadores, entre alunos e funcionários da limpeza, educadores e pais, etc.

Em entrevista com a intérprete de Libras da escola descubro uma proposta de intervenção encantadora, que reúne alunos surdos e ouvintes. Trata-se de um coral em língua de sinais. A intérprete conseguiu com esta proposta parceria de alunos e educadores. Ela ressalta na sua fala a vontade apresentada pelos

ouvintes em aprender LIBRAS. A sua ideia surgiu como uma tentativa de integrar as duas alunas surdas da escola com os demais. No entanto, a profissional percebeu que os efeitos foram além. De acordo com suas palavras, “somente duas surdas dentro de uma escola mobilizou os outros para estarem junto com elas. Então não houve aquela exclusão, não houve aquele: “Ah, ela é surda”. Aquele: “Coitadinha”, “Tadinha”. Isso não existe da parte deles [ouvintes]. Eles envolvem os surdos de uma tal maneira que eles querem continuar com elas [surdas], querem continuar o trabalho com elas”. A intérprete conta que com o coral em língua de sinais envolveu a escola inteira. Há nele cerca de 20 alunos, de diferentes turmas. O coral colocou em ação a música Garota de Ipanema, e ficou conhecido como Coral de Surdos da Garota de Ipanema. “Eu sentei com a turma e expliquei que nós iríamos fazer uma atividade em que iríamos apresentar isso, isso e isso. Passei a letra da música no quadro, expliquei para eles como é que era. Disse que língua de sinais não era palavra por palavra, e sim um todo. Expliquei para eles tudo. Fui montando com eles sinal por sinal, para eles irem pegando os sinais de praia, Ipanema (...). Lá nós temos auditório. A direção liberou o auditório. Eu posso usar caixas de som, DVD, televisão, computador. O que eu precisar a escola me liberou. Eu vejo que é um grande avanço. Se antes não tinha nada, hoje isso aqui é um grande avanço” (*Diário de campo com trechos de entrevista com a intérprete de Libras, novembro de 2012*).

Este exemplo é ótimo para percebermos que a luta dos surdos pelo acesso ao direito à educação pública de qualidade, embora possua reivindicações e questionamentos muito singulares, não deve ser entendida como uma luta que interessa apenas aos surdos e a seus familiares e/ou cuidadores. A luta é mais ampla, a luta é política, pois se afirma contra os processos de inferiorização e assujeitamento das diferenças, contra a produção de desigualdades que reserva lugares subalternos aos que escapam aos contornos da norma, e contra uma educação que visa impor os valores das classes dominantes a todos⁴⁴. Lobo (2008) fortalece este pensamento ao falar em *devoir-deficiência*. Ela fala sobre este conceito, “(...) que nada tem a ver com uma identidade, uma essência, mas que diz respeito a todos nós – processos de minorização que atravessam a sociedade e que mais afetam aqueles cuja

⁴⁴ Alguns exemplos de valores dominantes impostos muitas vezes aos surdos, como vimos, são: a utilização de aparelhos auditivos, a realização da cirurgia de implante coclear, ou a oralização para que assim “possam viver em sociedade”.

diferença está sempre reduzida à desigualdade e à conseqüente subjugação” (p. 431).

Nossa luta permanente é por uma educação permeada por práticas que liberem os múltiplos modos de ser e estar no mundo de seus lugares dados (BARROS & PASSOS, 2012). É afirmar a *minoría* como posição histórica e política, que ao estar à margem da organização dominante, guarda um potencial de crítica ao instituído. Com base nos escritos destes autores, podemos afirmar que há na experiência de ser surdo na escola regular “uma força crítica que pode cruzar a realidade colocando em questão sua forma dominante de organização do que é certo ou errado, do que é dado, do que é natural, do que é assim mesmo” (BARROS & PASSOS, 2012, p. 239).

Sob estes referenciais que compuseram esta escrita, podemos pensar em incluir mais os saberes e as experiências de vida dos alunos nos cotidianos escolares. Assim como os saberes e experiências dos educadores, por que não? Pensemos em incluir por contágios que, através dos encontros, possibilitem transformações mútuas. Contágios que fortaleçam lutas por melhores condições de trabalho e de vida, que afirmem outros modos de ser e estar no mundo.

Estamos com Vicentin (2007) quando a autora propõe como diretriz ética e metodológica no trabalho dentro das escolas a transformação de comprometimentos (sejam físicos, sensoriais, emocionais, etc) em compromissos coletivos, de forma que possamos converter uma rede de danos em uma rede de desafios que acolha e impulsione. Tal proposta nos convoca a um permanente processo de diferenciação de si e do mundo, apostando numa educação que tenha como princípio norteador a inclusão do diverso (VICENTIN, 2007).

Uma educação centrada no pensamento não prescreve regras absolutas nem proibições definitivas. Ela orienta e desperta a vida, estimula as multiplicidades, não para esmagá-las mas para exercitar o corpo e o pensamento a vivenciar os seus limites e ultrapassá-los. Uma tal educação deseja que a vida seja forte, que o corpo e o pensamento aumentem suas potências de agir e pensar e aprendam o quanto antes a conviver com os perigos e desejar o desconhecido. Ela lapida as potências da vida para expandi-las. Exercita o corpo e o pensamento para conhecer cada vez mais o que podem e superar o que ainda não podem. Tal prática pedagógica – se é que ainda a podemos chamar assim, já que em nada se assemelha à educação que conhecemos – procura afirmar as diferenças, criando o desejo e o amor pelo distante, amor pelo devir, amor pelas aventuras, a viagem nômade que

se faz, não no espaço, mas no tempo. Ela prepara o corpo e o espírito para enfrentar as turbulências do acaso e os riscos do imprevisível, coisas que só as vidas nômades conhecem e têm força para enfrentar, porque são capazes de respeitar e admirar tudo que é estranho, as diferenças e as intensidades livres, os mistérios e as maravilhas da vida (FUGANTI, 1993, p. 68).

O aumento da potência de agir e de pensar esteve presente no corpo da pesquisadora durante toda a construção deste estudo. Sem dúvida me transformei no encontro com a escola, com os alunos surdos e ouvintes, com os professores, com a intérprete que desejava tanto que a Libras “contaminasse” na escola, com a professora da sala de recursos que me recebeu com uma grande disponibilidade e que teve muita paciência com as minhas dezenas de perguntas. Pensamos que a Libras está contaminando e contagiando a escola. Alunos, professores e funcionários aprendem na experiência, já que muitos não possuem oportunidades de aprender esta língua em cursos. A disponibilidade de muitos destes atores para o encontro com a diferença mexe com discursos endurecidos que, como vimos, também atravessam a escola. Educação também é esta abertura ao inesperado e ao desconhecido. É sair do que estava programado, do conteúdo curricular, para discutir alguma questão que apareceu na turma ou nos corredores em determinado momento.

Aprendi isto tanto como pesquisadora quanto como Psicóloga que atua numa Secretaria de Educação e vivencia os dilemas de vários professores. Na equipe da qual faço parte, constituída por psicólogos escolares, defendemos sempre junto aos professores a ideia de que não estamos ali para fornecer as tão esperadas respostas. Temos como proposta, a partir das angústias e das tensões que eles trazem, fomentar no encontro o pensamento, provocando-os (a partir de algumas desnaturalizações – das ideias de família, escola, educação, respostas, resultados, aluno ideal, professor ideal, etc) a inventarem suas próprias estratégias de enfrentamento. No encontro com os professores, também nos transformamos, também questionamos nossos próprios saberes e técnicas.

Enquanto pesquisadora também vivi angústias e tensões. Em muitos momentos, em meio a barulhos, gritos e ruídos na escola, me perguntava o que estava fazendo ali. Estranhei em muitos momentos estar na escola como “observadora” e por vezes senti que assim não estava pesquisando. Coloquei em xeque a ideia inicial de que pesquisar significa necessariamente propor alguma atividade à escola. Foi possível perceber que intervir não quer dizer levar oficinas, dinâmicas de grupo, filmes, etc. Minha presença naquele espaço foi uma intervenção. Professores e alunos estranhavam minha presença ali, queriam saber quem eu

era, o que eu pesquisava e para quê. Queriam saber que título eu ganharia com a pesquisa e a quê estaria habilitada depois do Mestrado. Indagavam sobre o papel do psicólogo e/ou do pesquisador na escola. Pediram retorno dos resultados da pesquisa, compromisso firmado com alguns professores.

Todos estes questionamentos e desconfortos que senti me fizeram colocar em análise meu lugar na escola. Compartilhar minha escrita com colegas do Mestrado e com minha orientadora me ajudou muito neste processo. Dei lugar, por exemplo, ao desconforto que senti no início das observações na escola do Rio, onde no 9º. ano do ensino fundamental havia apenas uma aluna surda. E como apresentava minha pesquisa como um interesse na inclusão dos surdos, a princípio estaria ali para observar a aluna surda somente. A partir das conversas, dos encontros na UFF, dos textos maravilhosos que encontrei neste percurso, da experiência como Psicóloga em Itaguaí, compreendi que quando estou numa sala de aula não é para observar este ou aquele aluno e sim a turma. Isto significa estar atenta às relações que se estabelecem naquele espaço, entre alunos, alunos e professores, pessoas e objetos, alunos e inspetores, alunos e regras, professores e regras, etc. Significa estar atenta às produções daquele grupo, daquele espaço. Aprendi a valorizar o espaço de sala de aula, dos recreios, dos corredores, da quadra de esportes, muito mais ricos e potentes do que estar numa salinha com um aluno, naquela perspectiva de atendimento clínico clássico. Aprendi e continuo aprendendo diariamente com os enormes desafios de habitar escolas como Psicóloga Escolar. Aprendizado que não é estritamente profissional, pois, enquanto sujeitos, não saímos os mesmos de encontros como estes (VICENTIN, 2007). E talvez seja a partir de nossas próprias transformações que possamos permitir que o outro que nos pede ajuda mude e cuide mais de sua vida, perceba outras saídas possíveis (ANDRADE, 2009).

É no espaço-tempo-convívio de possibilidades de outras tendências possíveis que podemos agir. É aí que o sorriso faz diferença, que o afeto não piedoso faz diferença, que o conteúdo libertário faz diferença, que a aula-instrumento de combate social faz diferença. Bem como o faz, perceber que o desinteresse/dificuldade do estudante não se localiza nele (numa suposta natureza dele ou de sua família). É aí também que fazer aliança com o desassossego do educador faz diferença, que cuidar do colega de trabalho – e perceber que as invenções dela(e) para lidar com as dificuldades é labor valioso – faz diferença, que escutar (escutar de fato) a família faz diferença, (...) que confiar no menino (de médio/baixo rendimento)... faz muita diferença (ANDRADE, 2009).

Referências Bibliográficas

ABBERLEY, P. The Concept of Opression and the Development of a Social Theory of Disability. *Disability, Handicap & Society*, v. 2, n.1, pp. 5-19, 1987.

ANDRADE, R. B. Políticas inclusivas no chão da escola: usinagens e rebeldias no front-da-batalha. Dissertação de Mestrado em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

BAPTISTA, L. A. A Atriz, o Padre e a Psicanalista – os Amoladores de Facas. In: NASCIMENTO, M. L. (Org). *Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política*. Departamento de Psicologia UFF, Niterói, n. 3/4, 1997.

BARROS, M. de. *Retrato do Artista Quando Coisa*. 3ªed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BARROS, R. D. B. de. Grupo e Produção. *Saúde e Loucura: grupos e coletivos*, no. 4. São Paulo: Hucitec, 1994.

BARROS, R. D. B. *Grupos: a Afirmação de um Simulacro*. Editora Sulina, Porto Alegre/RS, 2007.

BARROS, R & PASSOS, E. Transversalizar. In: Tania Galli Fonseca (org). *Abecedário da pesquisa*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF/2007.

_____. *Portaria FME /878/2009*, Secretaria Municipal de Educação, Niterói/RJ. Disponível em: <http://educacaoniteroi.com.br/legislacao/portaria-878-09.pdf> Acesso em: Março/2011.

_____. *Convenção da Organização dos Estados Americanos*. Decreto Nº 3956/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso: Março/2011

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no. 9394*. Estabelece as diretrizes da educação nacional: Brasília/DF, 1996.

_____. *Decreto no. 5626*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: Março/2012

_____. *Decreto no. 7611*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm Acesso em: Março/2012

_____. *Decreto no. 6949/2009*. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso: fevereiro/2013.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília/DF, 1988.

_____. Resolução No. 4, de 2 de outubro de 2009. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2009.

BOUMARD, P. *O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas*. Revista de Psicologia Social e Institucional, UEL, vol 1 (2), 1999. Disponível em: <http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov1n22.htm>

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. 7a. edição, Petrópolis: Vozes, 2005.

CAIAFA, J. A pesquisa etnográfica. In: _____. *Ensaio e etnografias: Aventura das cidades*. Editora FGV, Rio de Janeiro, 2007.

CALVINO, I (2006). *Seis propostas para o próximo milênio: Lições americanas*. Companhia das Letras, SP.

CANGUILHEM, G. *O Normal e o Patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

CANGUILHEM, G. *Meio e normas do homem no ambiente de trabalho*. Proposições, v. 12, n.2-3, p. 109-121, jul./nov., 2001.

CERTEAU, M. *A invenção do Cotidiano I: artes do fazer*. Editora Vozes, 12^a. Edição, Petrópolis/RJ, 1994

COSTA, V. A. *Políticas públicas, educação especial e inclusão: Legislação e formação de professores*. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Departamento de Sociedade, Educação e Conhecimento. Niterói, Rio de Janeiro, Texto Impresso de Circulação Interna, 2009, pp. 1-15.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. 20 novembre 1923 – postulats de la linguistique. Mille Plateaux, Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

DESPRET, V. The body we care for: figures of anthropo-zoo-genesis. *Body and Society*, 10 (2-3), p. 111-134, 2004.

_____. Os dispositivos experimentais: artefatos e características da demanda experimental. Conferências UERJ/RJ, mimeo, 2009.

_____. As ciências da emoção estão impregnadas de política? Catherine Lutz e a questão do gênero das emoções. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 23 – n. 1, pp. 29-42, Jan./Abr,2011.

_____. Dispositivos experimentais. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 23 – n. 1, pp. 43-58, Jan./Abr., 2011. 2011b.

_____. *Naissance d' une théorie ethologique*, Paris: Les Empêcheurs de Penser en Rond, 1996

_____. *Ces emotions qui nous fabriquent. Ethnopsychologie de l'authenticité*, Paris: Les Empêcheurs de Penser en Rond, 1999.

_____. *Quand le loup habiera avec Vagneau*, Paris: Les Empêcheurs de Penser en Rond, 2002.

DIAS, R. de O. Pesquisa-intervenção, Cartografia e Estágio Supervisionado na Formação de Professores. *FRACTAL: Revista de Psicologia*, UFF, v. 23, n. 2. Niterói/RJ, 2011.

DINIZ, D. Autonomia reprodutiva: um estudo de caso sobre a surdez. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 19(1): 175-181, jan-fev, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v19n1/14917.pdf> Acesso novembro, 2012.

DINIZ, D. *O que é Deficiência*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense. 1ª reimpressão, 2007a.

DINIZ, D., MEDEIROS, M., & SQUINCA, F. *Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. *Cad.Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 23(10), 2007b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v23n10/25.pdf>. Acesso: Março/2012.

DORZIAT, A. O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão. Petrópolis, 2009.

FELIPE, Tanya A. *Libras em contexto: curso básico, livro do estudante*. Brasília: Programa nacional de Apoio à educação dos surdos, MEC; SEESP, 2007. Disponível em: http://librasemcontexto.org/Livro_Estudante/Livro_Estudante_2007.pdf. Acesso: Dezembro/2012.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RAINBOW, Paul. *Michel Foucault: Uma Trajetória Filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. Conferência V. In: Foucault, M. *As verdades e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 1996

_____. O Panoptismo. In: Foucault, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Aula de 15 de janeiro de 1975. In: Foucault, M. *Os anormais*. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2002.

_____. Aula de 17 de março de 1976. In: Foucault, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2005.

_____. Aula de 21 de novembro de 1973. In: Foucault, M. *O Poder Psiquiátrico*. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2006.

_____. Direito de morte e poder sobre a vida. In: Foucault, M. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

_____. Poderes e Estratégias. In: Foucault, M. *Coleção Ditos e Escritos IV: Estratégias, Poder-Saber*. MOTTA, M. B. (Org). 2^a. Edição. Forense Universitária/RJ, 2006b.

FUGANTI, L. A. Saúde, desejo e pensamento. In: LANCETTI, A. (Org.). *Saúde e loucura 2*. São Paulo: Hucitec, p. 19-82, 1993.

GADELHA, S. (Bio)política, democracia, pluralismo e educação: dilemas que demandam uma politização outra. In: PAGNI, P. A.; BUENO, S. F.; GELAMO, R. P.(Orgs.). *Biopolítica, arte de viver e educação*. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2012.

GAGNEBIN, J. M. Entre a vida e a morte In: OTTE, G.; SEDLMAYER, S.; CORNELSEN, E. (orgs) (2010). *Limiares e passagens em Walter Benjamin*. Belo Horizonte; Editora UFMG.

GALLO, S. O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino da filosofia. In: KOHAN, W.; BORBA, S. *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

GALLO, S. Cuidado, alteridade e diferença: desafios éticos para a educação. In: *Biopolítica, arte de viver e educação*. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2012.

GENTILI, P. A Exclusão e a Escola: o *apartheid* educacional como política de ocultação. In: GENTILI, P.; ALENCAR, C. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Editora Vozes. Petrópolis, 2002.

GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo, Plexus, 2002.

GUARESCHI, N.; HUNING, S.(orgs). Efeito Foucault: desacomodar a psicologia. In _____. *Foucault e a Psicologia*, EDIPUCRS, Porto Alegre, p. 159-180, 2009.

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

GUHUR, M. L. P. *Dialética inclusão-exclusão*. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan-Jun, v.9, n.1, p.39-56, 2003.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu* (5), p. 07-41, 1995.

HARAWAY, D. J. Manifesto ciborgue Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: HARAWAY, D. J, KUNZRU, H & TADEU, T (Orgs). *Antropologia do*

ciborgue: As vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HECKERT, A. L.; BARROS, M. E. Desafios metodológicos para a pesquisa no campo da psicologia: o que pode uma pesquisa? In: MACHADO, A.; FERNANDES, A.; ROCHA, M. (orgs). *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

HECKERT, A. L. & NEVES, C. A. Modos de formar e modos de intervir: quando a formação se faz potência de produção de coletivo. In: PINHEIRO, R. et. at (org). *Trabalho em equipe sob o eixo da integralidade: valores, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: IMS/UERJ – CEPESC-ABRASCO. 1ª edição, 2007b.

HUNT, P. (ed.). *Stigma: the experience of disability*. London: Geoffrey Chapman, 1966.

LACAZ, A. S. *Pra não dizer que não falei das flores: jovens e resistências no contemporâneo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

LACERDA, C. B. F. de (1998). Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. Caderno CEDES, 19(46), 68-80. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007

LATOUR, B. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In: NUNES, J. A. E ROQUE, R. (orgs). *Objetos impuros. Experiências em estudos sociais da ciência*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 40-61, 2007.

LINHARES, C. F. S. (Orgs.). *Os professores e a reinvenção da escola*. São Paulo: Cortez, 2001. 174 p.

LOBO, L. F. *Os infames da história: Pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Lamparina Editora, RJ, 2008.

LOBO, L. F. *Exclusão e inclusão: fardos sociais das deficiências e das anormalidades infantis no Brasil*. In: PRIORI, M. D.; AMANTINO, M (orgs). *História do Corpo no Brasil*. Editora UNESP, 2011.

LOURAU, R. *Análise Institucional e Práticas de Pesquisa*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1993.

LUNARDI, M. L. Inclusão/Exclusão: duas faces da mesma moeda. Revista Educação Especial, no. 18, 2001. Disponível em. <http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/5181/3176> . Acesso: Março, 2012.

LUNARDI, M. L. A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFRS, 2003.

MACHADO, A. Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço de quê? In: MEIRA, M.E.M; ANTUNES, M.A.M (orgs). *Práticas Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 63-86, 2003.

MACHADO, A. Plantão Institucional: um dispositivo criador. MACHADO, A. M.;

FERNANDES, A.; ROCHA, M. (Orgs). Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MARTINS, B. S. *Políticas sociais na deficiência: a manutenção da exclusão*. In: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra: 2004.

MARTINS, B. S. Políticas sociais na deficiência: a manutenção da exclusão social. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais - Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel27/BrunoSenaMartins.pdf>>. Acesso: Março 2010, pp. 1-18.

MEIRELES, R. M. do P. L. Educação bilíngue de alunos surdos: Experiências inclusivas na Escola Municipal Paulo Freire/Niterói/RJ. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. MOSER, I. Against normalization: subverting norms of ability and disability. *Science as Culture*, 9 (2), p. 201-240, 2000.

MOL, A. *The body multiple: ontology im medical practice*. USA: Duke University Press, 2002.

MOL, A. Política Ontológica. Uma palavra e algumas questões. In: NUNES, J. A. e ROQUE, R. (org.). *Objectos impuros. Experiências em estudos sociais da ciência*. Porto: Edições Afrontamento (2007/no prelo). Tradução de GONÇALO P. Publicado originalmente como “Ontological Politics. A Word and some questions”, in Law, John e Hassard, John (org.) (1999) *Actor Network Theory and After*, Blackwell/The Sociological Review.

MORAES, M. Política Ontológica e Deficiência Visual. In: MORAES, M.; KASTRUP V. (Orgs). *Exercícios de Ver e Não Ver*. NAU Editora, Rio de Janeiro, 2010.

MOYSÉS, M. A. & COLLARES, C. A. L. O profissional de saúde e o fracasso escolar: compassos e descompassos. In: Machado, A. M. et al. *Educação Especial em debate*. Conselho Regional de São Paulo. Casa do Psicólogo, 2008.

OLIVER, M. *The Politics of Disablement*. London: Macmillan, 1990.

OLIVER, M., BARNES, C. *Disabled People and Social Policy: from exclusion to inclusion*. London: Longman, 1998.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(1): 67-77, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000100012 Acesso em: Março/2012

PAIVA, F. A inclusão na lógica do pai de Franz Kafka. *Diário do Nordeste*, Fortaleza, p.3, 6 ago, 2005.

PASSOS, E. & BARROS, R. A Construção do Plano da Clínica e o Conceito de transdisciplinaridade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Jan-Abr, v. 16, n.1, pp. 071-079, 2000.

PASSOS, E; BARROS. R. B de. Por uma Política da Narratividade. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PATTO, M. H. S. A produção do Fracasso Escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PETER, P. P. Vida capital: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2011.

PLOENNES, C. Os impasses da inclusão, 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/177/o-impasse-da-inclusaomudanca-na-meta-4-do-plano-nacional-243674-1.asp>. Acesso em 23/07/2012.

QUADROS, R. M. de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre, Artmed, 2008.

RAMMINGER, T. Entre a normatividade e a normalidade: contribuições de G. Canguilhem e M. Foucault para as práticas de saúde. Mnemosine Vol. 4, no. 2, p. 68-97, 2008.

ROCHA, M. L. A produção do não lugar na educação. In: CORDEIRO, D. Et al (Org). Políticas que produzem educação. NUPPE, FAPERJ, Rio de Janeiro, 2008.

ROLNIK, S. À sombra da cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia, In: IV Encontro Regional de Psicologia Social da ABRAPSO, São Paulo: PUC, 1992. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/homemetica.pdf>. Acesso: Setembro de 2010, pp. 1-17.

SACKS, O. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTOS, W. R., DINIZ, D. & PEREIRA, N. Deficiência e perícia médica: os contornos do corpo. RECIIS – R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde. Rio de Janeiro, v. 3, n.2, p. 16-23, jun., 2009.

SAWAYA, B. Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAYA, B. (org). As artimanhas da exclusão: Análise Psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: EditoraVozes, 2011.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In SILVA, T.T. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SKLIAR, C.; SOUZA, R. M. de. O debate sobre as diferenças e os caminhos para se (re) pensar a educação. In: AZEVEDO, J. C.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. (Orgs). Utopia e democracia na educação cidadã. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Educação de Porto Alegre, 2000.

SKLIAR (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Medicação, 2010.

SOUZA, M. P R. & ROCHA, M. L. Políticas Educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática. In: Ano da Psicologia na Educação: Textos Geradores, 2008.

SPINK, P. K. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. Psicologia & Sociedade v.15(2):18-42, jul.-dez. Porto Alegre, 2003. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v15n2/a03v15n2.pdf>

STENGERS, I. Entre le temps et Vetemité, Paris: Fayard, 1988.

_____. Cosmopolitiques - Tome 1: La guerre des sciences, Paris: La Découverte & Les Empêcheurs de Penser en Rond, 1996.

_____. Cosmopolitiques - Tome 7: Pour en unir avec la tolérance, Paris: La Découverte & Les Empêcheurs de Penser en Rond, 1997a.

_____. Power and Invention. With a Foreword by Bruno Latour «Stengers' Shibboleth», Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997b.

_____. La Iguerre des sciences: Et la paix?», in B. Jurdant (org.), Impostures scientifiques. Les malentendus de Vaffaire Sokal, Paris: La Découverte, 268-292, 1998.

SPINK, P. K. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. *Psicologia & Sociedade* v.15(2):18-42, jul.-dez. Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v15n2/a03v15n2.pdf>

THOMA, A. D. da. Surdos: esse “outro” de que fala a mídia. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Medicação, 2010.

ULUP, L. & BARBOSA, R. B. A Formação Profissional e a Ressignificação do Papel do Psicólogo no Cenário Escolar: Uma proposta de Atuação - de Estagiários a Psicólogos Escolares. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32 (1), 250-263, 2012.

UNESCO. Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura Brasília, DF, 1994. Disponível: www.mec.seesp.gov.br; www.sedh.gov.br

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura, Jomtien, Tailândia, 1990.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J; SKLIAR, C. (Orgs). *Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEIGA-NETO, A. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, A. et al (Orgs). *Psicologia e Direitos Humanos: educação Inclusiva, direitos Humanos na Escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo: Brasília, DF. Conselho Federal de Psicologia, 2005.

VICENTIN, M. C. G. Transversalizando saúde e educação: quando a loucura vai à escola. In: MACHADO, A. M.; FERNANDES, A.; ROCHA, M. (Orgs). *Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

ZANELLA, A. V.; ARANTES, E. M. M.; LOBO, L. F. Inclusão/Exclusão Escolar e movimentos de resistência: reflexões à luz do relato de um caso. In: ARANTES, E. M. M.; NASCIMENTO, M. L.; FONSECA, T. M. G. *Práticas PSI: Inventando a Vida*. EdUFF, Niterói/RJ, p. 103-111, 2007.

ANEXO I – Alfabeto Manual

