

FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

GISELI DE OLIVEIRA FONSECA

PAIS SURDOS – ESCOLA OUVINTE: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL

SÃO MATEUS

2020

GISELI DE OLIVEIRA FONSECA

PAIS SURDOS – ESCOLA OUVINTE: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Edmar Reis Thiengo

SÃO MATEUS

2020

AGRADECIMENTOS

“Grandes coisas fez o Senhor por nós, e, por isso, estamos alegres”. (Salmos (126:3). Primeiramente agradeço a Deus, por mais esta vitória em minha vida.

Ao meu orientador Edmar Reis Thiengo, por ter aceitado ser meu orientador, pela acolhida, trocas acadêmicas, orientações, paciência, apoio, incentivo: meu muito obrigada!

Às professoras participantes da banca de defesa dessa dissertação, Josete Pertel e Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado, por terem aceitado compor a banca e se disponibilizado à leitura desse trabalho. Em especial à professora Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado, pelo carinho, atenção, por sempre me receber bem, pelo privilégio de possibilitar encontros com trocas enriquecedoras nos momentos em que nos encontramos, por me apoiar desde a graduação como orientadora de Bolsa de Iniciação Científica e de Trabalho de Conclusão de Curso, sempre compartilhando estudos e experiências, pelo brilhantismo acadêmico: meu muito obrigada, a senhora, sempre estará em minhas lembranças e memórias com muito carinho.

Agradeço aos meus pais Almerindo, Maria da Penha Fonseca, irmã Geisiane Fonseca e sobrinhos Thatay e Gui, pela presença, admiração e apoio incondicional. À minha mãe, em especial, que foi e é a minha amiga, companheira, heroína, guerreira, exemplo de mulher, obrigada, mãe! Esse diploma também é de vocês! Ao meu namorado Eduardo de Oliveira Quintino, por ter chegado em tão pouco tempo em minha vida, mas por ter se mostrado solícito, compreensivo, me trazendo paz, calma, leveza na reta final da conclusão desse trabalho, por acreditar que sim, era possível. A você meu amor: meu muito obrigada!

À minha amiga, Nathalia Castro dos Santos, por sempre estar comigo, pela sua amizade, pela lealdade, atenção, paciência, amor, carinho, preocupação, incentivo, conselhos fraternos, cuidado, entre tantos! Muito obrigada por tanto. Te amo! E ainda, por termos vivenciado juntas essa empreitada do Mestrado Profissional e por termos compartilhado felicidades, choros, conquistas, desentendimentos, reconciliações, diálogos, fé, esperanças de dias melhores, vitórias, respostas de orações ouvidas, experiências e muito mais!

Aos participantes entrevistados desta pesquisa, diretora, coordenadora, pedagoga, professores, mãe surda e pai ouvinte: meu muito obrigada por compartilhar suas experiências vivenciadas no que tange as relações do cotidiano escolar.

Teria muito mais amigos a agradecer, mas deixo este agradecimento de forma coletiva: a todos aqueles que lerem este trabalho e estabelecerem, ou que já estabeleceram, de alguma forma, uma partilha comigo. Obrigada pelas trocas, pela amizade!

RESUMO

Esta dissertação buscou ouvir as experiências de seis profissionais da educação (diretora, coordenadora, pedagoga, professor de educação física, professora de artes e professora de inglês) que atuam ou atuaram entre os anos de 2019 e 2020 na unidade escolar pesquisada da Prefeitura da Serra, bem como de uma mãe surda e um pai ouvinte que têm uma filha/aluna ouvinte matriculada na referida escola no que tange as relações pedagógicas entre todos esses sujeitos anteriormente mencionados, totalizando assim a participação de oito entrevistados. Assim, o problema que essa pesquisa se propôs a investigar se configura na seguinte pergunta: de que forma vem acontecendo as relações pedagógicas existentes entre uma mãe surda com a equipe pedagógica de uma escola municipal de Serra, no Espírito Santo (ES)? Este trabalho aborda como base teórica os conceitos de contraconduta a partir de Michel Foucault, cooperação com Richard Sennett e in/exclusão em Maura Corcini Lopes e Eli Henn Fabris. A metodologia de pesquisa adotada é de cunha qualitativa e envolve a análise de entrevistas narrativas de uma mãe surda, um pai ouvinte e da equipe pedagógica da instituição pesquisada por meio de perguntas norteadoras e à luz dos conceitos explanados pelos teóricos já mencionados. Como conclusão, os entrevistados apontaram as angústias que sentem pela dificuldade de se comunicarem entre si; que precisam ter cursos de formação ensinando uma comunicação inicial para um possível diálogo entre surdos e ouvintes, e ainda apontam a necessidade de um profissional Tradutor e Intérprete fluente em Língua Brasileira de Sinais para mediar a comunicação plena nesse espaço. É nesse viés que buscamos como produto final propor um guia didático contendo sinais básicos de comunicação primária em LIBRAS juntamente com vídeo em QR Code para uma comunicação inicial entre surdos e ouvintes.

Palavras-chave: Escola ouvinte. Libras. Pais surdos.

LISTA DE SIGLAS

CRPD - Centro de Referência para a Pessoa com Deficiência

FVC - Faculdade Vale do Cricaré

GIPLES - Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos

IC - Iniciação Científica

ISEAC - Instituto Superior de Educação de Afonso Cláudio

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

PIBIC - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.1 UM INÍCIO DE CONVERSA.....	144
2 EMBASAMENTO TEÓRICO.....	211
2.1 COMPREENDENDO O EU QUE NÃO COOPERA.....	222
2.2 REFLETINDO SOBRE O FAZER E CONSERTAR DENTRO DA OFICINA	31
2.3 CONVERSANDO SOBRE A SURDEZ ATRELADA À EDUCAÇÃO	39
2.4 COMPREENDENDO A IN/EXCLUSÃO	411
2.5 CONTRACONDUTA EM FOUCAULT	422
3 METODOLOGIA: O PROCESSO DA PESQUISA	433
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	455
5 PRODUTO EDUCACIONAL	65
REFERÊNCIAS.....	666
APÊNDICE A	68

1 INTRODUÇÃO

Gostaria de iniciar este trabalho fazendo um breve relato sobre minha trajetória acadêmica e como essa está intrinsecamente ligada ao delineamento e escolha do meu objeto de pesquisa, uma vez que acredito que a afinidade do pesquisador com seu objeto dá vida à pesquisa, impulsiona-o a não aceitar verdades prontas que muitas vezes se apresentam tão cobiçadoras, mas ao contrário busca descortiná-las afim de compreender como chegaram a apresentar-se como estão no momento. Mais adiante trarei alguns documentos importantes e situarei o leitor acerca da pesquisa. No ano de 2011, quando cursava o segundo período de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) surgiu a oportunidade de fazer o curso básico 1 de 120 horas de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Centro de Referência para a Pessoa com Deficiência (CRPD) da Prefeitura de Vitória - ES, ministrado pelo professor surdo Daniel Junqueira Carvalho, atualmente professor efetivo da UFES de São Mateus. Este foi meu primeiro contato com a Libras, os surdos e tantas outras questões referentes à temática da surdez. O fato desse curso ser ministrado por um surdo tornou esse primeiro contato com a Libras muito marcante em minha vida, tendo em vista que a intérprete de Libras só acompanhou o curso nas primeiras aulas e logo em seguida o professor Daniel deu sequência ministrando sozinho as aulas, o que impulsionava os alunos a se comunicarem com ele por meio da sua língua que tem a modalidade visual espacial. Essa vivência foi muito significativa em minha vida pessoal e gradativamente foi direcionando minhas escolhas quanto à temática em todo o meu percurso acadêmico.

Fiz ainda outros cursos com o objetivo de me aprimorar no aprendizado da Libras, mas para além disso, em 2013 fui aprovada para ingressar no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), com o projeto intitulado “A subjetivação de professores de crianças surdas na Educação Infantil” e concomitantemente tive a oportunidade de participar de forma atuante do grupo de estudo e pesquisa Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES), coordenado pela professora Dr^a. Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado, sendo essa minha orientadora de Iniciação Científica (IC) e Trabalho de

Conclusão de Curso (TCC), com o título “Professores que atuam com alunos surdos na escola regular: experiência e atitude”, defendido em agosto de 2019.

Durante toda a minha graduação de Licenciatura em Pedagogia de 2010 a 2014 na UFES e durante minha participação no GIPLES participei de discussões e pesquisas relacionadas à temática da surdez. Posteriormente a esse período, em 2015, cursei duas Pós-Graduações, sendo a primeira de Especialização em Educação Especial com carga horária de 360h pelo Instituto Superior de Educação de Afonso Cláudio (ISEAC) com a pesquisa intitulada “O cotidiano dos alunos surdos: a escola regular atende as suas necessidades?” e a segunda especialização em Libras com carga horária de 384h pela Escola de Ensino Superior Fabra com o artigo de título “Inclusão escolar de alunos surdos: possibilidades de se fazer juntos”.

Em 2018 ingressei no Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré (FVC), em São Mateus, e iniciei com o projeto de pesquisa relacionado à temática da surdez intitulado “Experiências e vivências de professores bilíngues que atuam com crianças surdas na educação básica: perspectivas de novos olhares”. No entanto, ao iniciar o ano letivo de 2019 na Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada em Serra-ES, na qual atuo como professora regente estatutária de séries iniciais desde 2017, minha pesquisa ganhou um novo olhar e delineamento a partir de uma situação vivenciada na primeira semana de aula.

Como um movimento de rotina na escola, os pais vinham até a porta das salas de aula buscarem seus filhos e em um desses momentos quando os pais dos alunos da turma em que atuei no ano de 2019 vieram buscar seus filhos, percebi que uma mãe gesticulava apontando para sua filha, afim de que eu a chamasse e a mãe pudesse levá-la para casa. Isso se repetiu por cerca de três dias e como durante esse momento de saída das crianças os pais acabam aproveitando para perguntarem um pouco sobre como foi a manhã de seus filhos na escola, apenas ao findar da semana percebi que a forma como aquela mãe gesticulava para mim e sua filha se diferenciava das demais mães e pude suspeitar de que ela pudesse ser surda. Foi então que a partir daquele momento me arrisquei a me comunicar usando a Libras e para a confirmação da minha suspeita a mãe também se comunicou comigo em Libras.

Por conseguinte, essa vivência e a presença daquela mãe surda em um espaço em que predominava a comunicação entre ouvintes e seus pares me inquietaram a ponto de me fazer repensar meu objeto de pesquisa. Com todos esses acontecimentos, a presente pesquisa passou a ter como ideia principal trazer uma reflexão sobre as relações pedagógicas existentes entre pais surdos e profissionais da educação que compõem a escola pública ouvinte. Uma vez que, nos parece que a escola pública ouvinte não tem se configurado como preparada para se relacionar pedagogicamente com pais surdos, tendo em vista que é formada por uma parte significativa de profissionais ouvintes que demonstram não dominar o básico em Libras para uma comunicação inicial com pais surdos que constituem a escola.

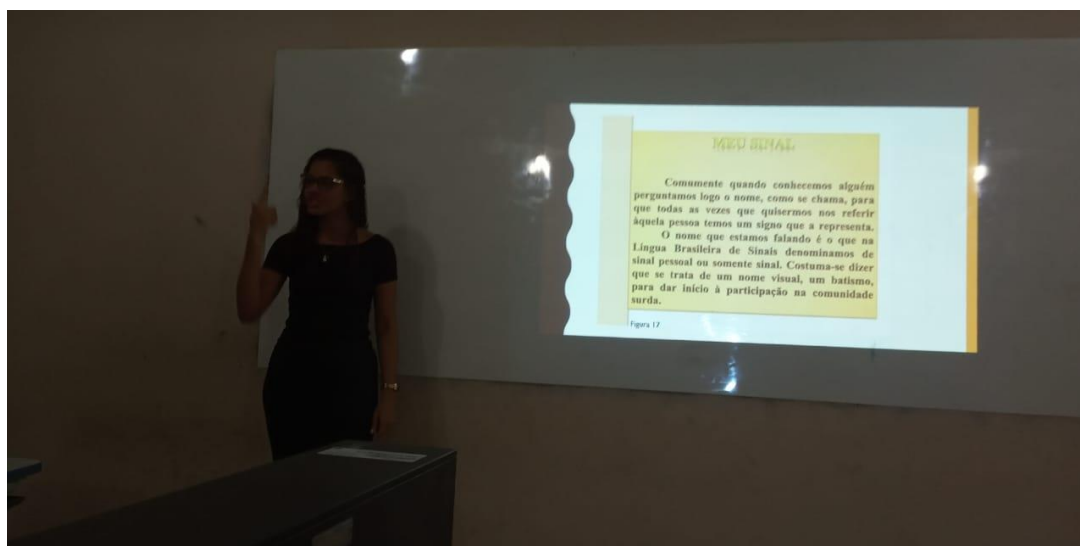
Nesse processo, é relevante relatar um movimento ocorrido dentro da instituição pesquisada na qual os pais das crianças do 1º ano em que sou regente foram convocados para uma reunião de início de ano para que fossem passadas ali informações acerca do processar no ano letivo. No dia da reunião os pais dos alunos estiveram presentes e a mãe surda da minha aluna veio acompanhada pelo esposo. Logo que eu a vi falei com a diretora e perguntei como faríamos para que a mãe participasse da reunião, tendo em vista que ela era surda e precisaria que os avisos e tudo o que fosse passado na reunião fosse sinalizado em Libras. Naquele momento, minutos antes de começar a reunião a diretora disse que ela provavelmente saberia fazer a leitura labial e qualquer coisa depois passaríamos para a mãe surda o que havia sido passado na reunião e eu questionei dizendo que ela não participaria em momento real como os demais pais, mas a reunião logo iniciaria e o assunto naquele momento se encerrou. No entanto, encerrada a reunião, chamei a mãe para conversar e situá-la fazendo uma síntese dos avisos passados na reunião pela diretora.

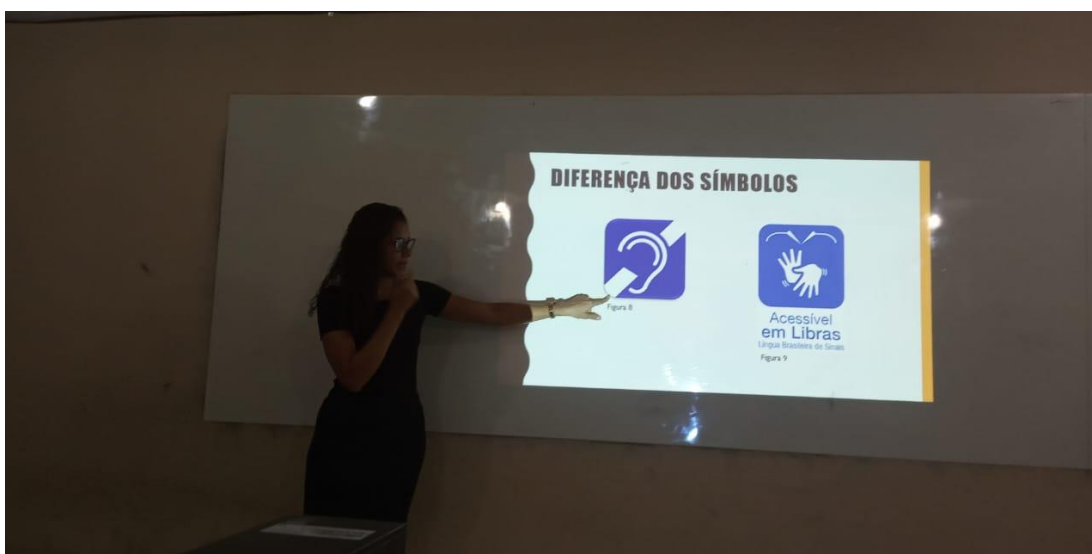
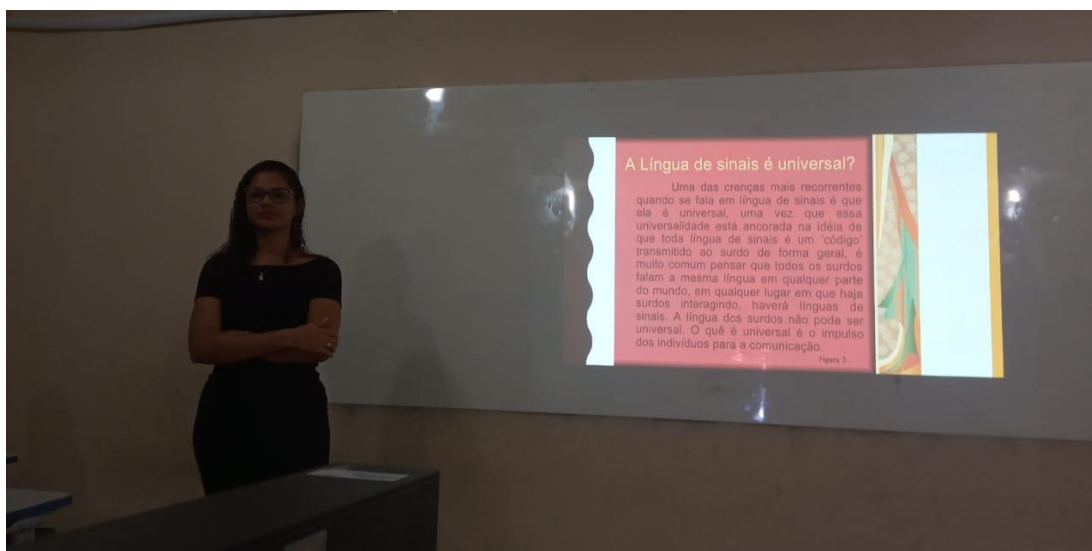
A diretora se mostrou surpresa com a presença da mãe surda, pois até então não havia notado que ela era surda. Então a diretora começou a reunião falando sobre a fossa que havia cedido no pátio e explicando o motivo pelo qual as aulas tinham sido suspensas por uma semana e eu percebi que a mãe olhava desinteressada para a diretora e a maior parte do tempo olhava para outros lados da sala e por uma escolha, uma atitude de enfrentamento, naquele momento eu escolhi não interpretar o que a diretora falava. Logo em seguida, a diretora passou a vez

para que eu falasse do meu plano de ensino com a turma e o que mais eu quisesse pontuar com os pais e nesse momento eu conversei com os pais e expliquei que à medida que eu fosse falando iria também sinalizar, me comunicar em Libras, porque havia na sala uma mãe que era surda.

Passados alguns dias, a diretora conversou comigo e pediu para que se fosse possível eu organizasse uma formação continuada para os professores dos dois turnos da escola em um dia que já estava previsto no calendário escolar para falar um pouco sobre os surdos e a comunicação em Libras. Lisonjeada eu aceitei o convite e percebi naquele momento que a situação ocorrida na reunião e meu posicionamento acabaram por gerar essa satisfatória possibilidade de conversar sobre o assunto com os demais professores.

Intitulei a formação continuada como “Bate-papo sobre Libras” com o objetivo de me aproximar dos professores fazendo uma espécie de troca de conhecimentos e a partir dela foram trazidos um vídeo inicial em que surdos falavam um pouco sobre seus modos de ver e se relacionar com o mundo, um pouco sobre a história dos surdos, sobre o sinal que é dado para identificar as pessoas, os cinco parâmetros da Libras, sinais básicos para uma comunicação em Libras e um momento de prática em que alguns professores puderam realizar um pequeno diálogo utilizando os sinais aprendidos na formação. A formação continuada teve uma excelente participação e interesse dos profissionais ali presentes e um retorno nos dizendo que haviam gostado bastante da temática abordada, sendo essa desconhecida por eles. Seguem algumas fotos da formação:







Nesse sentido, esse trabalho se justifica pelo atravessamento causado em uma professora a partir da presença de uma mãe surda em uma escola pública ouvinte que até então parecia não se constituir preparada para relacionar-se pedagogicamente com essa mãe e que diante de alguns diálogos diários da professora com a mãe surda, percebeu-se que essa demonstrou sentir-se acolhida naquele espaço, ainda que durante curtos períodos de tempo passados dentro da instituição. Embora existam pesquisas que discutem essas questões, percebem-se necessárias constantes reflexões e um aprofundamento nas problematizações acerca das relações pedagógicas entre esses diferentes sujeitos.

Assim, o problema que essa pesquisa se propõe a investigar se configura na seguinte pergunta: de que forma uma escola pública se relaciona com uma mãe surda nas discussões que se estabelecem entre família e escola? Para tanto, problematizo quais as relações pedagógicas existentes e como vêm acontecendo entre uma escola municipal de Serra – ES e uma mãe surda que faz parte e frequenta esse espaço.

Por conseguinte, temos que o objetivo geral dessa pesquisa é problematizar as relações que se estabelecem entre uma escola pública de ensino fundamental e uma mãe surda. E, nesse viés, tem por objetivos específicos:

- a) Identificar as relações pedagógicas da escola com a mãe surda.

- b) Verificar as dificuldades apontadas pela escola nas relações que se estabelecem com a mãe surda e vice-versa.
- c) Discutir alternativas para superar as dificuldades apontadas.
- d) Propor um guia didático contendo sinais básicos de comunicação primária em LIBRAS juntamente com vídeo em QR Code para uma comunicação inicial entre surdos e ouvintes.

Buscamos aqui compreender como essa mãe surda tem sido percebida e acolhida na escola e a partir daí despertar um outro olhar da equipe escolar pela relevância da Língua de Sinais, percebendo sua importância na constituição dessas relações entre ambos os sujeitos.

Essa pesquisa é relevante, pois urge discutirmos e refletirmos sobre a questão de que esses sujeitos surdos estão presentes na escola e de igual modo constituem esse espaço e como ocorre na prática essas relações pedagógicas entre surdos e ouvintes.

Esta pesquisa terá como base teórica os estudos de Michel Foucault (2008), mais especificamente para a problematização do trabalho à luz do conceito-ferramenta de contraconduta, e de autores como Maura Corcini Lopes e Eli Henn Fabris (2013) discutindo o conceito de in/exclusão e cooperação com as teorizações de Richard Sennett (2012).

1.1 UM INÍCIO DE CONVERSA

Percebe-se que apesar de a temática que gira em torno dos surdos e a Libras vir sendo bastante discutida nos últimos anos, ainda existem muitas pessoas leigas no assunto e com o intuito de situar o leitor acerca desse, gostaria de destacar aqui dois documentos marcantes em relação às conquistas dos surdos, que tratam-se da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, Lei de Libras e o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei de Libras e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, Lei da Acessibilidade.

Desde que a lei foi promulgada, dezoito anos se passaram e nos parece que existem pessoas que não definem e nem entendem a Libras com seu status próprio de língua conferido pela lei e o seu decreto citado anteriormente. Para tanto, segue

o artigo 18 da Lei da Acessibilidade, o texto da Lei de Libras na íntegra que julgamos ser importante trazermos aqui e recortes do decreto que a regulamenta:

LEI Nº 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000.

Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação. (BRASIL, 2000)

A lei acima referida que explana a respeito da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e ainda destaca a responsabilidade do Poder Público em implementar a formação de profissionais especializados para atenderem a esses sujeitos. A seguir trazemos a lei que aborda e elucida sobre a Língua Brasileira de Sinais e outras determinações:

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.
Regulamento

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2002)

E, por fim, trazemos o decreto que regulamenta e explana acerca da Língua Brasileira de Sinais, dispondo inicialmente sobre quem são as pessoas consideradas surdas e os parâmetros para se definir deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total.

DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Neste capítulo da lei estão dispostos o que devem garantir o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, quanto ao efetivo e amplo atendimento através de Libras às pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Segue o capítulo citado:

CAPÍTULO VIII

DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS

Art. 26. O Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, deverão garantir às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o seu efetivo e amplo atendimento, por meio do uso e da difusão da Libras e da tradução e da interpretação de Libras - Língua Portuguesa. (Redação dada pelo Decreto nº 9.656, de 2018)

§ 1º Para garantir a difusão da Libras, as instituições de que trata o **caput** deverão dispor de, no mínimo, cinco por cento de servidores, funcionários ou empregados com capacitação básica em Libras. (Redação dada pelo Decreto nº 9.656, de 2018)

§ 2º Para garantir o efetivo e amplo atendimento das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, o Poder Público, as empresas concessionárias e permissionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, poderão utilizar intérpretes contratados especificamente para essa função ou central de intermediação de comunicação que garanta a oferta de atendimento presencial ou remoto, com intermediação por meio de recursos de videoconferência **on-line** e

webchat, à pessoa surda ou com deficiência auditiva. (Redação dada pelo Decreto nº 9.656, de 2018)

§ 3º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e distrital e as empresas concessionárias e permissionárias de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o efetivo e amplo atendimento previsto no **caput**. (Incluído pelo Decreto nº 9.656, de 2018)

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, e das empresas concessionárias e permissionárias de serviços públicos federais, o atendimento prestado conforme o disposto no § 2º do art. 26 estará sujeito a padrões de controle de atendimento e de avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, em conformidade com o disposto no Decreto nº 9.094, de 17 de julho de 2017. (Redação dada pelo Decreto nº 9.656, de 2018)

§ 1º Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, e as empresas concessionárias e permissionárias de serviços públicos federais deverão publicar em seus sítios eletrônicos, inclusive em formato de vídeo em Libras, e em suas cartas de serviço as formas de atendimento disponibilizadas para as pessoas surdas ou com deficiência auditiva. (Incluído pelo Decreto nº 9.656, de 2018)

§ 2º Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e distrital disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle de atendimento e de avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos referidos no **caput**. (Incluído pelo Decreto nº 9.656, de 2018)

CAPÍTULO IX

Em suas disposições finais, esse decreto que regulamenta a Lei de Libras ainda dispõe em seus artigos sobre as responsabilidades que devem constar nos orçamentos anuais e plurianuais dos órgãos da administração pública federal, direta e indireta, no que tange à formação de professores, os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão da Libras e a contratação de profissionais capacitados para a difusão de Libras. Como apresentado pela lei:

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2005)

Esse status de língua conferido à Libras corrobora para que o sujeito surdo não mais seja visto sobre uma ótica clínica, como um deficiente, que estaria relacionado à ausência de algo, no caso a audição, mas como um sujeito que possui uma língua própria e um modo de ser e perceber o mundo que difere dos ouvintes. A respeito disso, LOPES (2011) em seu livro “Surdez & Educação” interessantemente alude:

Em suma, proponho olhar a surdez não pela falta, mas por aquilo que ela marca como diferente. A surdez, antes de qualquer outra diferenciação que possa ser estabelecida, chama a presença do som para o contraponto. Não aproxima o som para que uma relação de oposição se estabeleça, mas para que uma relação de diferenciação tenha condições de se colocar. Quem tem surdez parte de uma condição narrada como diferenciada em relação a quem tem audição. Muito além de um corpo, aqui estão implicadas formas de se relacionar, formas de se identificar com alguns e se distanciar de outros, formas de se comunicar e de utilizar a visão como um *elo aproximador* entre sujeitos semelhantes. A surdez, nessa narrativa, é marcada pela presença de um conjunto de elementos que inscrevem alguns sujeitos em um grupo, enquanto que outros são deixados de fora desse grupo. Assim, as formas de comunicação advindas da condição surdez são um dos elos mais fortes da própria comunidade, uma vez que nosso modo de ver, entender e nos comunicarmos entre pares se dá efetivamente segundo processos no comum, para os quais as marcas identitárias são uma condição radicalmente necessária (LOPES, 2011, p. 22-23).

Por conseguinte, compreender o sujeito surdo como diferente e não como oposto ao ouvinte possibilita que o vejamos como um sujeito de cultura, modos de ser e apreender o mundo diferentes e não inferiores ao ouvinte; não lhe falta a audição, mas seus olhos percebem e suas mãos descrevem o mundo e suas relações com ele e com as pessoas de um modo particular.

Nesse viés de como o sujeito surdo pode ser entendido e de que forma ele tem participado dos diversos espaços, mais especificamente nos escolares, sejam eles alunos ou familiares que frequentam esses espaços, outro ponto que queremos problematizar é a discussão que se nota sobre a temática da inclusão, tendo em vista que algumas pessoas afirmam que a inclusão está acontecendo e outras ainda se contrapõem. Propõe-se aqui a problematização dessa discussão a partir da proposição do que as autoras Lopes e Fabris (2013) definem como in/exclusão. Conforme descrevem:

In/exclusão seria uma forma de dar ênfase à complementaridade dos termos ou a sua interdependência para a caracterização daqueles que, mesmo vivendo em situação de rua, de cárcere, de discriminação negativa por sexualidade, gênero, situação econômica, religião, etnia e não aprendizagem escolar, não podem ser apontados como excluídos. Todos vivem processos de *in/exclusão* e, para além desses, todos estão constantemente ameaçados por tal condição (LOPES; FABRIS, 2013, p. 10).

Desse modo, as autoras nos ajudam a pensar que não há como definir em uma categoria estanque um sujeito como incluído ou excluído, mas que tais condições estão em constante movimentos, são maleáveis e se modificam de acordo com os espaços e as circunstâncias em que cada sujeito vivencia. Assim, no que diz respeito ao sujeito surdo no espaço escolar predominantemente ouvinte, esse não pode ser definido como incluído ou mesmo excluído, uma vez que ainda que, sendo ele aluno ou familiar surdo, frequente e participe desse espaço, é possível que sua língua e sua cultura não sejam compreendidas, fazendo que pareçam ora estar incluídos, ora excluídos. Ainda sobre essa problematização a respeito da temática da inclusão, as autoras abordam:

Imersas nas práticas de inclusão e, portanto, nas relações de poder estabelecidas no presente, olhamos e nos posicionamos de forma a sempre fazer movimentos de *resistência* e de *contraconduta* à inclusão. Sustentadas em Michel Foucault (2005) entendemos *resistência* como em um jogo de forças produzidas no interior das formas de vida, que obriga as relações de poder a mudarem e a se ressignificarem. Assim como entendemos *contraconduta* como uma *atitude* que exige posicionamento, comprometimento com o outro e outras formas de condução (FOUCAULT, 2008a), ou seja, uma atitude comprometida do ser consigo e com o outro que não nega o direito de acesso e participação de todos em todas as instâncias sociais, mas que luta para que tais direitos sejam atingidos de formas diferentes daquelas que comumente usamos para incluir. Com isso, afirmamos que não somos contra a inclusão tida como um imperativo de Estado, mas ao problematizar as práticas que a constituem como tal, buscamos outras formas de condução à inclusão. Por isso, ao problematizar a inclusão não estamos dizendo não a ela, não estamos simplesmente negando-as ou sendo contra ela. Ao nos posicionarmos como pesquisadoras e autoras que pensam, analisam e problematizam a inclusão a partir de autores pós-estruturalistas também a criamos, a transformamos e, enfim, participamos ativamente do processo de invenção da própria noção de inclusão (LOPES; FABRIS, 2013, p. 11).

Nesse sentido, ao compartilharmos da compreensão de Lopes e Fabris (2013) acerca da inclusão, sendo essa tida como um imperativo de Estado, ou seja, em que não há a possibilidade de negá-la, escaparmos dela, entendemos que ela vem sim acontecendo de uma forma ou de outra, pois trata-se de uma invenção do

nosso tempo. O que as autoras chamam a atenção, ancoradas em Foucault (2008), diante dessa noção de inclusão tal como vem se apresentando em nossos dias, diz respeito aos movimentos de resistência e contraconduta, nos levando a problematizarmos essa noção de inclusão e de como nos posicionamos diante dela, de seus processos, destacando a necessidade de irmos na contramão do que comumente se vem fazendo, tendo em vista que não basta nos posicionarmos a favor ou contra ela, mas de pensarmos em outras formas de conduzi-la, de compreendermos os sujeitos que a constituem e nos posicionarmos criticamente diante desses processos. Em relação à problematização a respeito da inclusão tida como um imperativo de Estado, as autoras ressaltam:

Não se trata de tomar uma postura contra ou a favor da inclusão, mas sim de tomá-la como um imperativo, forjado na Modernidade a partir da noção de exclusão, ou seja, trata-se de entendê-la como uma invenção de um tempo moderno e que ganha maior destaque na Contemporaneidade devido, entre outros aspectos, às desigualdades acentuadas entre os sujeitos, suas formas de vida e condições econômicas, culturais, sociais, religiosas, individuais, etc. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 13-14).

Em suma, finalizando esse início de conversa a respeito da temática que envolve os surdos, a Libras e o que vem se apresentando como inclusão, gostaríamos de problematizar a respeito do problema dessa pesquisa que tem a seguinte indagação: de que forma uma escola pública se relaciona com uma mãe surda nas discussões que se estabelecem entre família e escola?

2 EMBASAMENTO TEÓRICO

Este capítulo está dividido em duas partes, a primeira formada por uma revisão de literatura e uma segunda com as teorias que embasam e fundamentam essa pesquisa. Para tanto, objetivamos nesse momento fazer uma breve explicitação acerca de duas dissertações e uma tese que dialogam com o nosso trabalho e nos ajudam a pensar e compreender melhor nosso problema de pesquisa.

A primeira se refere à dissertação intitulada “Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história”, de Luciyenne Matos da Costa, defendida pelo PPGE/UFES em 2007. Esse trabalho busca resgatar e dar ouvido às narrativas de surdos capixabas na construção de sua história, narrativas essas que por muito tempo foram abafadas por discursos ouvintistas e perderam suas forças. Quando a autora se propõe a ouvir esses sujeitos marginalizados por se tratar de uma minoria, ela cria possibilidades de que essas narrativas ganhem visibilidade e uma outra história possa ser construída não para os surdos, mas com os surdos, e é nesse sentido que também buscamos ouvir o que os pais surdos tem a dizer sobre a relação pedagógica que desenvolve com a escola ouvinte.

A segunda se refere à tese “SENDERO INCLUSIVO: o caminho da escola peregrina na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais”, de Amélia Rota Borges de Bastos, defendida pelo PPGE/UNISINOS em 2009. Esse trabalho dialoga com a nossa pesquisa pois busca discutir os saberes da escola e de professores que ao participarem da escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais obtiveram êxito, ainda que esses profissionais não tivessem formação adequada segundo as políticas educacionais. Essa pesquisa nos chama a atenção tendo em vista que apesar desses profissionais não terem a formação necessária para ensinarem aqueles alunos naquela instituição, algo foi feito e gerou resultados significativos. Não estamos defendendo que não precisa ter formação adequada para ensinar a esses alunos, no entanto o que nos chama a atenção é que diante do contexto no qual estavam inseridos eles escolheram agir ao invés de se queixarem e não fazerem nada por aqueles sujeitos. O estudo de caso realizado

na escola em questão revelou práticas que de diversos modos, na visão da autora, mostraram-se inclusivas para aquele público.

A terceira se refere à dissertação intitulada “Escola bilíngue para surdos: constituição de práticas que configuram um espaço bilíngue” de Andréa Hees Drumond, defendida pelo PPGE/UFES em 2017. Esse trabalho objetiva analisar as práticas bilíngues e as políticas que as constituem observando os registros de práticas escolares em uma escola municipal bilíngue. As reflexões a partir da realização da pesquisa puderam evidenciar que essa relação entre o que é ditado pelos documentos e o que se revela na escola ocorre em meio a tensões entre surdos e ouvintes.

Seguiremos a partir de agora dialogando com o referencial teórico desse trabalho e escolhemos trazer nesse momento uma citação em que Sennett (2012) explana sobre a cooperação. Nas palavras do autor: “A cooperação azeita a máquina de concretização das coisas, e **a partilha é capaz de compensar aquilo que acaso nos falte individualmente.** (SENNETT, 2012, p. 9) [grifos meus].

Foi justamente pensando nessa necessidade de partilhar de conhecimentos e teorizações é que inicio esse capítulo convidando Richard Sennett (2012) em seu livro “Juntos” para refletirmos a respeito da cooperação e antes de tudo como ela pode ser enfraquecida.

Sennett (2012) faz uma divisão de seu livro em três partes principais, sendo a Parte 1 “Moldando a cooperação”, a Parte 2 “Enfraquecendo a cooperação” e a Parte 3 “Fortalecendo a cooperação”, mas para fins de discussão nesse trabalho iremos nos ater mais especificamente à Parte 2 com o capítulo “O eu que não coopera” e à Parte 3 com o capítulo “A oficina”.

Mais adiante abordaremos também o que pensa Maura Corcini Lopes (2011) sobre a relação entre surdez e educação, Maura Corcini Lopes e Eli Henn Fabris (2013) com o conceito de in/exclusão e Michel Foucault (2008) com o conceito-ferramenta de contraconduta.

2.1 COMPREENDENDO O EU QUE NÃO COOPERA

Um claro perfil de caráter vem surgindo na sociedade moderna, aquela pessoa que se revela incapaz de gerir formas complexas e exigentes de envolvimento social, e portanto se retira. Perde a vontade de cooperar. Essa

pessoa se transforma em um “eu que não coopera”. O eu que não coopera está em um campo intermediário entre a psique e a sociedade. Uma das maneiras de esclarecer esse campo intermediário da psicologia social está no estabelecimento de uma distinção entre personalidade e caráter. Digamos que você vive cheio de ansiedade e medo em consequência de pais dominadores, das reiteradas rejeições amorosas sofridas no início da vida etc. etc.; traz internamente esse peso em você, aonde quer que vá, o que quer que esteja fazendo na vida adulta; é a sua personalidade. Por mais carregado de ansiedade e medo que esteja, contudo, se for desafiado a lutar, no exército ou em uma manifestação política, você surpreende os outros e a si mesmo, agindo com coragem de determinação; mostrou-se à altura da ocasião, uma ocasião que não dependeu da sua vontade ou ação. Demonstrou então força de caráter, mostrando-se a sua psique à altura de ocasiões difíceis. A expressão “eu que não coopera” designa uma condição em que você se retira em face de tais desafios (SENNETT, 2012, p. 219).

A respeito desse “eu que não coopera”, Sennett (2012) busca através de um exemplo de comportamento de uma pessoa fazer uma diferenciação entre personalidade e caráter. A personalidade estaria relacionada a um sujeito que comumente se comporta tendo em vista as influências que sofre a partir do meio em que vive, tornando-se às vezes mais ansioso, inseguro ou desestimulado a enfrentar e agir sobre situações complexas e desafiadoras que surgem ao longo de sua vida, sentindo a necessidade de recuar, como o próprio autor menciona, retirar-se. Em contrapartida, esse mesmo sujeito pode se sentir destemido e com o desejo de enfrentar e agir com bravura diante de tais situações, sendo desse modo impulsionado pelo seu caráter, deixando que isso fale mais alto em suas ações. Poderíamos pensar que aquilo que está intrínseco a ele estaria relacionado ao seu caráter e parte do que ele permite ser influenciado seria sua personalidade, mais maleavelmente moldável.

O sociólogo C. Wright Mills, o maior do meado do século XX, discutia a respeito do caráter e de que forma a ansiedade poderia influenciar em sua formação. Para Mills *apud* Sennett (2012, p. 220) “[...] os atores sociais tentam ao mesmo tempo adaptar-se aos papéis que lhes são atribuídos pela sociedade e distanciar-se deles. As pessoas se fortalecem interiormente ao enfrentar a ansiedade gerada por circunstâncias fora do seu controle”. O autor acreditava que à medida que as pessoas se deparavam com situações que inicialmente não conseguiam resolver e dominar e a partir disso escolhiam desafiar-se a lutar, mesmo que isso lhes causassem desconforto e ansiedade, essa atitude acabava tornando-as mais fortes. Desse ponto de vista e analisando como se comportavam alemães e russos comuns durante o nazismo e o terror causado por Stalin, respectivamente,

Mills compreendia que a ansiedade despertada nesses sujeitos não devia ser ignorada. A respeito dessa visão de Mills, Sennett (2012) explicita:

Em sua maioria, os cidadãos de Estados totalitários não resistiam, mas nem todos sucumbiam emocionalmente; alguns se tornavam ambivalentes a respeito do comportamento que lhes era imposto. Como Winston Smith no romance *1984*, de George Orwell, eles se mostravam cada vez mais desiludidos, mas, ao contrário do personagem, não davam um passo adicional no sentido de se expor a riscos. Nem todo mundo é capaz de se tornar um herói, mas não devemos menosprezar os sentimentos de desconforto e inquietação; a ansiedade a respeito do próprio comportamento pelo menos mantém as pessoas vivas para a perspectiva de mudança. Mills extrapolou dessa condição para estruturar sua versão pessoal do consagrado conceito sociológico de “ansiedade do papel”, condição em que as pessoas ao mesmo tempo desempenham os papéis que lhes são atribuídos e duvidam deles (SENNETT, 2012, p. 220).

Se por um lado a presença da ansiedade pode ser vista como uma mola propulsora para a mudança e seu enfrentamento pode fortalecer o interior do sujeito e contribuir para a formação do caráter, por outro, se ela desaparece, o caráter pode sofrer uma redução e isso implica diretamente na falta de desejo desse sujeito cooperar. É nesse contexto que a figura do “eu que não coopera” se torna mais visível e ganha força. Conforme Sennett (2012) explana a respeito da ansiedade segundo o pensamento de Mills:

Há quem pense que C. Wright Mills celebrava a “era da ansiedade”, expressão usada por W. H. Auden para se referir ao meado do século XX. Ainda hoje seus pontos de vista são importantes como referência para medir, pelo contraste, a redução do caráter. Isso acontece quando a ansiedade quanto ao desempenho de um papel desaparece. É a história do eu que não coopera; nesse estado reduzido, as pessoas não sentem muita ambivalência nem muita inquietação interna quando deixam de se comportar de maneira cooperativa (SENNETT, 2012, p. 220-221).

Nesse sentido, existem sinais que as pessoas costumam apresentar quando se sentem ansiosas que como Sennett (2012) descreve, podem ser respiração ofegante, aceleração dos batimentos cardíacos, enjoo entre outros. Porém, por uma própria pressão exercida pela sociedade, acabam não sendo interpretados de forma positiva e por isso, as pessoas tendem a escondê-los essa ansiedade então tende a ser administrada. Mas de que forma? Com o objetivo de que esses sinais não sejam notados e julgados pela sociedade as pessoas buscam reprimi-los, não apresentando aos outros o que realmente estão sentindo através do uso do que o

autor baseado em Georg Simmel descreve como “máscara”. Ou seja, não se trata de fazer com que esses sentimentos desapareçam, mas de gerenciá-los a ponto de que as demais pessoas não os notem. Consoante a isso, Sennett (2012) alude:

Na vida social, a ansiedade pode ser gerida pelo uso de uma máscara: não mostramos o que sentimos. Uma das maneiras de fazê-lo foi apresentada no capítulo 1, na descrição da máscara social que as pessoas usam em cidades muito movimentadas feita por Georg Simmel. A riqueza do que está acontecendo e da movimentação nas ruas leva esses seres urbanos a se mostrarem distantes e impassíveis por fora, apesar de fervilhando de estímulos por dentro. Trata-se de uma ferramenta de caráter da maior importância (SENNETT, 2012, p. 221).

Por conseguinte, não só na sociedade civil, mas no meio político que se mostra opressivo, o uso dessa “máscara” torna-se necessário. Ainda que em seu interior o cidadão comum ou soldados de um regime político não concorde com o que muitas vezes é defendido e imposto nas assembleias, ainda que seus sentimentos discordem, seus corpos precisam mostrar o contrário. Mas isso não é tão simples e exige perspicácia, tendo em vista que surge a partir disso uma dualidade entre o ser interior e o exterior, o que se pensa e o que se fala, o que se sente e o que se mostra. Ancorado nas teorizações de Mills acerca desse dualismo, Sennett (2012) relata:

A política opressiva também requer o uso de máscaras. No auge da era stalinista, por exemplo, em 1948, o jornal *Sem'ya i Shkola* (Família e Escola) proclamava: “O regime socialista liquidou a tragédia da solidão de que sofrem os homens no mundo capitalista”. A palavra-chave aqui é “liquidou”; o regime havia assassinado dezenas de milhões de pessoas que não se adequavam ao esquema coletivo. Como se defender da liquidação? A máscara é uma das ferramentas. Um exilado soviético comentou certa vez a respeito do seu comportamento nas assembleias: “É possível expressar com os olhos uma atenção e uma dedicação que na realidade não estamos sentindo [...] é muito mais difícil controlar a expressão da boca [...] por isso é que [comecei a] fumar um cachimbo pesado [...] com o peso do cachimbo, os lábios são deformados e não podem reagir espontaneamente”. Esta observação traduz exatamente o que Mills queria dizer ao se referir à duplicidade (SENNETT, 2012, p. 221-222).

Nesse viés em torno desse dualismo de sentimentos e sobre a ansiedade e seus desdobramentos é que nos dedicaremos a partir desse momento em compreender como a ansiedade dependendo de como é gerenciada pode despertar nos sujeitos o desejo de não cooperar, mais especificamente implicando em sua retirada da cooperação, e que essa retirada pode gerar um tipo de cegueira que

possui o narcisismo e a complacência como dois ingredientes psicológicos. A retirada implica uma escolha, uma atitude que uma pessoa tem diante de uma situação e acerca disso, Sennett (2012) baseado nos pensamentos do sociólogo Eric Klinenberg procura fazer um esclarecimento sobre a solidão e o isolamento e suas particularidades, que seriam designações de um sujeito que se encontra nesse estado explicitando que:

A palavra “retirada” pressupõe uma decisão tomada por alguém, como na imagem, invocada por Robert Putnam, das pessoas que hibernam em relação aos que são diferentes em termos étnicos, raciais ou de orientação sexual. Precisamos esclarecer as diferentes designações do estado de vida em retirada: solidão, isolamento. O sociólogo Eric Klinenberg tentou conferir à palavra “solidão” um significado próprio. Ele considera que cerca de um terço da população adulta em cidades grandes e densamente populadas como Paris, Londres e Nova York vive sozinha. Às vezes essa solidão é escolhida, outras vezes, não; mas é difícil, sustenta ele, caracterizar os sentimentos de cada um a respeito da solidão; às vezes as pessoas sofrem por viverem sozinhas, às vezes optam por isso. O divórcio é um exemplo eloquente: a pessoa que opta por abandonar um parceiro pode constatar, na solidão, que cometeu um grande erro, ao passo que aquele que foi abandonado pode descobrir, para sua própria surpresa, que uma intolerável sobrecarga íntima lhe foi tirada dos ombros. Tampouco o isolamento, parente próximo da solidão, será sempre uma ferida (SENNETT, 2012, p. 223).

Nesse sentido, quando uma pessoa se isola conseqüentemente se retira da lógica da cooperação e essa retirada acaba se desdobrando no primeiro ingrediente psicológico que vamos discutir nesse momento: o narcisismo. Conforme uma pesquisa rápida sobre seu significado encontramos que “narcisismo é um conceito da psicanálise que define o indivíduo que admira exageradamente a sua própria imagem e nutre uma paixão excessiva por si mesmo”¹. O indivíduo narcisista tende a perceber-se como o centro de todas as coisas, em que seu modo de pensar e agir sobre todos os demais são supervalorizados e Sigmund Freud em 1914 teorizava a

¹ Disponível em: <https://www.significados.com.br/narcisismo/>.

respeito desse estado, em que o “eu” individual era visto como o “todo” da realidade. Sennett (2012) fundamentado nessas teorizações sobre o narcisismo e relacionando-as à ansiedade elucidou que:

Uma pessoa imersa nesse estado autorreferencial não poderá deixar de sentir-se ansiosa quando se der uma intrusão da realidade, uma ameaça de

perda do eu, em vez do seu enriquecimento. A ansiedade é reduzida com o restabelecimento de sentimentos de controle. Quando se dá essa transação psicológica interna, seguem-se consequências sociais, sendo a mais notável a diminuição da cooperação. [...] O narcisista é uma figura perigosa no campo de batalha, onde os soldados precisam, para sobreviver, estar atentos à ajuda recíproca; no século XIX, o estrategista militar alemão Karl von Clausewitz, conhecendo perfeitamente os problemas da autopromoção heroica, recomendava aos comandantes que punissem esses “aventureiros” com a mesma severidade que puniam os desertores (SENNETT, 2012, p. 225).

Pensar nesse sujeito narcisista e como ele é visto como perigoso no campo de batalha nos leva a refletir de igual modo como ele pode se apresentar na escola. Nos questionamos se a escola ouvinte tem sido em alguns momentos narcisista quando nos parece que não desenvolve meios para estabelecer uma relação pedagógica no que tange a comunicação com os pais surdos que constituem esse espaço. Em um primeiro contato com os pais surdos a escola ouvinte tem se sentido ansiosa e inquieta em buscar se relacionar com esses sujeitos ou ao invés disso tem se retirado e deixado de cooperar? Refletindo em outras possibilidades de não se retirar, mas de cooperar, pensamos que, por exemplo, se pais surdos quiserem conversar sobre a educação de seus filhos e se nessa escola não tiver um profissional intérprete de Língua de Sinais, a instituição pode se organizar agendando um dia para conversar com esses pais sempre que esses sentirem essa necessidade, solicitando um intérprete à secretaria de educação do seu município. A organização da escola nesse contexto se configura na contramão da retirada e no viés da cooperação. Essas são inquietações que perpassam todo o desenvolvimento desse trabalho e impulsionam as investigações que serão feitas durante a pesquisa a que se propõe.

Esboçaremos agora sobre o segundo ingrediente psicológico da cegueira causada pela retirada: a complacência. Segundo o “Dicionário Online de Português”²,

² Disponível em: <https://www.dicio.com.br/complacencia/>.

complacência é uma “tendência usual para concordar com outra pessoa, buscando agradá-la ou tentando ser agradável”. Se num primeiro momento a complacência pode ser vista de forma positiva, quando buscamos compreendê-la mais profundamente percebemos que assim como o narcisismo ela também é bastante perigosa, tendo em vista que diminui a ansiedade ao passo que nos dispomos a concordar com tudo e com todos e mais uma vez debilita a cooperação. Sennett

(2012) nos ajuda a compreender melhor esse ingrediente psicológico quando explana:

A complacência parece uma questão clara: tudo parece muito bem exatamente como está. É a complacência que motiva o Dr. Pangloss no *Candide*, de Voltaire, que ficou famoso por acreditar que “tudo vai perfeitamente bem no melhor dos mundos possíveis”. Mas há uma importante diferença entre se sentir seguro e se sentir complacente. Quando nos sentimos interiormente seguros, podemos nos dispor a experimentar, soltar a curiosidade; esse sentimento de segurança interior se manifestava entre os cavalheiros amadores do início da idade moderna, tal como descrito por Steven Shapin. O sociólogo Anthony Giddens fala da “segurança ontológica” como a expectativa que alguém possa ter de que haverá continuidade em sua vida, quaisquer que sejam os altos e baixos, de que haverá coesão entre as experiências. A complacência não se volta para fora, e tampouco é ontológica, no sentido atribuído por Giddens. É antes uma prima do narcisismo, na expectativa de que a experiência se adapte a um padrão conhecido; a experiência parece repetir-se rotineiramente, em vez de evoluir. A diferença entre segurança e complacência foi estabelecida em termos filosóficos por Martin Heidegger; ele contrasta o estar no mundo, engajado em suas mudanças e rupturas, com um estado desmotivado de congelamento no tempo (SENNETT, 2012, p. 227-228).

Embasados por Sennett (2012) podemos notar que os modos de vida do nosso tempo permitem que a complacência ganhe força, tempo esse em que as pessoas dificilmente conseguem olhar para o outro e se sensibilizar com o que lhe acontece, acabam por darem lugar ao individualismo e uma vez que quando a complacência e o individualismo se unem, a cooperação tende a debilitar.

Quando falamos de “individualismo”, a principal referência deve ser Alexis de Tocqueville (1805-1850) e que a título de uma breve explicitação, em síntese, de acordo com o “InfoEscola”³ foi um pensador político francês do século XIX que teve como principal preocupação o dilema entre a liberdade e a igualdade, buscava analisar a relação entre a sociedade civil e o Estado, temia que a busca pela

³ Disponível em: <https://www.infoescola.com/bografias/alexis-de-tocqueville/>.

igualdade pudesse reprimir as minorias, ou seja, ferir a liberdade individual dos sujeitos, podendo a igualdade desviar-se da democracia, pensava que a homogeneização cultural viria reprimir a diversidade e as manifestações culturais, defendia que um corpo de leis eficientes garantiriam não apenas a igualdade, como também as liberdades individuais e de igual modo pensava na sociedade civil como um todo e no cidadão em particular.

Tocqueville discutia acerca do “individualismo” como uma condição de um sujeito em retirada, nesse sentido ao invés desse sujeito se aproximar da cooperação, ele se afasta dela, não se sente atravessado pelos outros, o que importa é a sua realidade, seus pensamentos e preocupações. A pessoa diante dessa condição volta-se para si e o outro deixa de ter importância. Sobre o individualismo Sennett (2012) traz uma sugestiva prosa de Tocqueville em seu livro quando esse comenta:

Cada pessoa, retirada em si mesma, comporta-se como se fosse alheia ao destino de todas as demais. Seus filhos e os bons amigos constituem para ela toda a espécie humana. Quanto a suas transações com os concidadãos, pode misturar-se a eles, mas não os vê, toca-os, mas não os sente; existe apenas em si mesma e apenas para si. E, se nesses termos permanece em seu espírito algum sentimento de família, já não persiste um sentimento de sociedade (SENNETT, 2012, p. 229).

O autor ainda acrescenta:

Essa retirada individual parece uma receita certa de complacência: contamos com aqueles que se parecem conosco e simplesmente não nos importamos com os que não se parecem: mais que isso, quaisquer que sejam seus problemas, são apenas problemas deles. O individualismo e a indiferença tornam-se gêmeos (SENNETT, 2012, p. 229).

As reflexões feitas até aqui sobre esses dois ingredientes psicológicos da cegueira causada pela retirada, o narcisismo e a complacência, nos inquietam a ponto de pensarmos se a escola não estaria sendo complacente com os pais surdos uma vez que o fato de se comunicarem em Libras, uma língua diferente da utilizada como primeira língua pelos ouvintes, não tem sido visto como um problema dos surdos e não da escola. Em suma, ainda sobre o narcisismo e a complacência, Sennett (2012) aborda:

O que confere peso psicológico à retirada voluntária, assim, é o desejo de reduzir a ansiedade, especialmente a ansiedade de atender a necessidades que não sejam as da própria pessoa. O narcisismo é uma das maneiras de reduzir essa ansiedade, e a complacência, outra. Na linguagem cotidiana, o primeiro é uma questão de vaidade; a segunda, de indiferença. As duas forças psicológicas deformam o caráter, entendido como comportamento responsável em relação aos outros ou submissão a um exigente código de honra. Poderia a cooperação ter um peso maior nessa escala? É a questão que temos diante de nós hoje em dia, exatamente como acontecia a Tocqueville quase duzentos anos atrás (SENNETT, 2012, p. 232).

Consoante a isso, o autor contribui nos ajudando a compreender que sociedades mais igualitárias estão mais propensas a gerarem crianças dispostas a cooperar e, por outro lado, sociedades marcadas por grandes discrepâncias tendem a gerar crianças que tratam e veem umas às outras como rivais. Tal reflexão nos auxilia a entender porque Tocqueville se preocupava com a sociedade como um todo e com o indivíduo em particular, tendo em vista que os modos como a sociedade era conduzida pelos regimes políticos de sua época como também nos tempos atuais interferem na formação do caráter, no crescimento ou na redução da ansiedade, no agravamento ou diminuição de comportamentos narcisistas e complacentes uns com os outros e como tudo isso implica em indivíduos mais ou menos propensos a cooperar.

Feitas as reflexões até o momento acerca do “eu que não coopera”, queremos finalizar essa parte abordando um pouco sobre a obsessão, um outro aspecto que define a cooperação, e que teve como grande analista Max Weber (1864-1920). Vejamos o que Sennett (2012) explicita sobre o assunto quando ancorado em Weber relata:

Para explicar a obsessão com o trabalho ao ponto da autonegação, Weber voltou às suas raízes na Reforma, particularmente ao austero puritanismo calvinista. João Calvino era obcecado com questões teológicas como saber quem será eleito, quem será salvo e não condenado ao inferno no além. Esta questão, sustentava Weber, deslocou-se ao longo do tempo da teologia para o trabalho secular: o obcecado pelo trabalho também está tentando provar o próprio valor. [...] Aparece assim o tema da retirada dos prazeres sociais, não mais como uma fuga dos pecados do mundo, mas como uma intensificação da ansiedade a respeito do próprio valor. Os indivíduos se esforçam porque competem uns com os outros. Tal como é, você não é bom o suficiente; luta constantemente para se afirmar pelo sucesso, mas nenhuma realização jamais é suficiente como prova sólida dessa adequação. A comprovação odiosa volta-se contra o próprio eu. Mas em vez de fazer o que é razoável e relaxar, você não pode, sempre com fome, esperando que em algum momento, de alguma maneira, possa sentir-se satisfeito, o que nunca acontece. É esse tipo de obsessão que Weber faz remontar à Reforma, à pergunta que não pode ser respondida: serei salvo? (SENNETT, 2012, p. 235-236).

O sujeito obcecado estaria então mais preocupado em competir constantemente do que em refletir sobre como o seu trabalho poderia interferir no outro que é diferente de si, não lhe importa a vida social, mas a busca incessante por sua autoafirmação e a busca pelo sucesso. Em contrapartida, essa obsessão

não se restringe aos indivíduos dos séculos em que Weber desenvolveu suas pesquisas e observações, uma vez que Sennett (2012) se remete a Weber abordando sobre a questão de que são lançadas sobre os jovens consumidores ideias que os incentivam a pensar mais no que não possuem do que no já adquiriram. A respeito disso, alude o autor:

Weber foi recuperado e, em minha opinião, trivializado pelos estudantes do comportamento consumista que utilizam seu conceito de ascetismo mundano. A pesquisa indica o fato incontestável de que nos jovens consumidores são inculcadas ideias que os levam a pensar mais naquilo que lhes falta do que a apreciar o que já têm. Da mesma forma, as paixões consumistas de adultos centram-se na expectativa, naquilo que o produto promete; a obtenção e o subsequente uso constituem um prazer de vida curta; o adulto se cansa do objeto e começa novamente a busca de algo novo, que ainda não possua e possa prometer finalmente a satisfação (SENNETT, 2012, p. 236).

2.2 REFLETINDO SOBRE O FAZER E CONSERTAR DENTRO DA OFICINA

As discussões até aqui permearam em torno dos diversos desdobramentos e aspectos do “eu que não coopera”, porém a cooperação antes enfraquecida e até mesmo superficial é passível de ser recuperada. Na Parte 3 de seu livro e a partir das técnicas do *fazer e consertar* coisas dentro da *Oficina*, Sennett (2012) procura mostrar que nem tudo está perdido em meio à redução da ansiedade e de sujeitos narcisistas, complacentes, individualistas e obcecados e nos convida a pensar sobre como é possível fortalecer a cooperação. O autor inicia o capítulo elucidando:

A esperança encarnada pelos Institutos Hampton e Tuskegee era que a prática em comum das habilidades técnicas fortalecesse os elos sociais dos antigos escravos. Este capítulo investiga essa expectativa. Tentarei demonstrar de que maneira o trabalho físico pode induzir um comportamento social dialógico. A habilidade técnica se apresenta em duas formas básicas: fazer e consertar coisas. O fazer pode parecer a atividade mais criativa, e o conserto, como um trabalho menor, *a posteriori*. Na verdade, as diferenças entre os dois não são tão grandes. O escritor criativo geralmente tem de editar, consertando esboços anteriores; um eletricitista pode às vezes descobrir, ao consertar uma máquina quebrada, novas ideias sobre o seu funcionamento (SENNETT, 2012, p. 241).

Conforme já problematizado acerca das tensões pedagógicas de comunicação que envolvem pais surdos e os profissionais ouvintes, essa mesma escola partindo das teorizações sobre o fazer e consertar coisas dentro da oficina

propostas por Sennett (2012) contribuem para pensarmos que essa é possível de mudança, ou seja, de conserto. Não há como negarmos os modos como ela vem se relacionando com os pais surdos até aqui, mas podemos pensar juntos, dialogicamente como nos propõe o autor, ainda que possam ser complexos, outros modos, outras possibilidades dessa escola ouvinte relacionar-se pedagogicamente com os pais surdos com o objetivo de que se sintam atores participantes do processo escolar de seus filhos, tendo em vista que como o próprio autor sugere:

O tema do conserto tem implicações fora da oficina, exatamente porque a sociedade moderna tem atualmente urgente necessidade de conserto. Mas o conserto é uma questão complicada: existem maneiras conflitantes de consertar objetos quebrados, e essas estratégias conduzem em direções sociais conflitantes. Para que o conserto na oficina de alguma forma nos sirva de guia para a mudança, precisamos mais uma vez mergulhar no trabalho concreto daqueles que consertam (SENNETT, 2012, p. 242).

Nesse viés e como o autor nos propõe, vamos entender melhor sobre *o ritmo e o ritual* dentro da oficina que podem ser divididos em três etapas. Inicialmente Sennett (2012) menciona que há a necessidade das pessoas dominarem um ritmo que implica na evolução das aptidões humanas e traz o exemplo do barbeiro-cirurgião e sua conduta em seu ambiente de trabalho, descrevendo que a primeira etapa dessa conduta seria a apropriação de um hábito, a segunda se ampliaria pela indagação do hábito já existente e a terceira uma nova assimilação do hábito anteriormente executado. Em suas palavras:

O uso do bisturi do cirurgião começava a se estabelecer no início do século XVI; sua composição metálica estava resolvida, mas a forma do instrumento variava e seu uso ainda não era bem compreendido. Como poderia o barbeiro que também fazia as vezes de cirurgião aperfeiçoar suas habilidades manuais? Existe um ritmo a governar o desenvolvimento das aptidões humanas. O primeiro estágio envolve a impregnação de um hábito. O barbeiro-cirurgião aprende a lançar mão do bisturi sem ter que pensar a cada vez “agarre o cabo, mas não aperte demais”; ele precisa de fluência, autoconfiança no uso da ferramenta, quer estar tranquilo em sua firmeza. E alcança essa condição repetindo vezes e vezes o gesto de agarrar, até que, sem tremor nas mãos, sente firmeza, mas não tensão. Em uma segunda etapa, a habilidade se expande pelo questionamento dos hábitos estabelecidos. [...] O barbeiro-cirurgião a ponto de fazer a incisão em um paciente constatará que a preensão do bisturi com a mão em forma de copo é por demais insensível para cortar a pele com precisão; este tipo de preensão rasga, como uma espada. Ele terá de repensar essa forma de preensão para trabalhar com mais sensibilidade, experimentando com a preensão nas pontas dos dedos e também com o ângulo do punho. Para se aperfeiçoar, terá de estudar conscienciosamente sua mão. Uma vez feito isso, sobrevém uma terceira etapa; a nova preensão para incisão na pele

precisa voltar a ser inscrita como hábito da mão, para que ele recupere fluência e confiança. Surge assim, um ritmo: hábito impregnado, questionamento do hábito, reimpregnação de um hábito mais a propósito. Um aspecto importante sobre a nova habilidade manual do barbeiro-cirurgião é o fato de enriquecer em vez de eliminar a prensão até então usada (SENNETT, 2012, p. 242-243).

Essas três etapas descritas no trabalho do barbeiro-cirurgião nos possibilitam pensar no “conserto” das relações até então estabelecidas entre escola ouvinte e pais surdos. Essas relações necessitam constantemente passar pela apropriação dos sujeitos envolvidos, questionamentos se elas estão sendo significativas para ambas as partes envolvidas e reapropriação de outras relações que surgem desses questionamentos, sendo as últimas relações mais elaboradas do que as primeiras. Trata-se então de um movimento de agir, refletir e agir novamente de outros modos, como um ciclo, o que conseqüentemente levará tempo para gerar resultados. E sobre a relação entre ritmo e ritual o autor conclui:

O ritmo do desenvolvimento de aptidões transforma-se em um ritual quando praticado repetidas vezes. Diante de um novo problema ou desafio, o técnico integra uma reação, para em seguida pensar a respeito e reintegrar o resultado desse pensamento; diferentes reações seguem o mesmo caminho preenchendo o coldre do técnico; com o tempo, o técnico aprenderá de que maneira imprimir caráter individual a uma forma-tipo que serve de guia. Muitos artesãos falam casualmente dos “rituais da oficina”, e em minha opinião são esses ritmos que estão por trás dessa expressão (SENNETT, 2012, p. 245).

Nas páginas seguintes do capítulo que aborda os desdobramentos do fazer e consertar na oficina, Sennett (2012) ainda vai tratar dos gestos informais, do trabalho com a resistência e conclui elucidando a respeito do conserto. Quando trata dos gestos informais dentro da oficina, o autor inicia esse tópico dizendo:

Para explicar a corporificação da informalidade nos gestos físicos, vou inicialmente escrever um parágrafo denso: como o ritual, o triângulo social é uma relação social feita pelas pessoas. Na oficina do artesão, essa relação trilateral muitas vezes é vivenciada de maneira física, não verbal; os gestos corporais tomam o lugar das palavras no estabelecimento da autoridade, da confiança e da cooperação. Aptidões como o controle muscular são necessárias para que os gestos corporais comuniquem, mas o gesto também tem importância social por outro motivo: o gesto físico faz com que as relações sociais fiquem parecendo informais. Também surgem sentimentos viscerais quando fazemos gestos, informalmente, com palavras (SENNETT, 2012, p. 248).

Sennett (2012) exemplifica como acontecem os gestos informais e sua importância através da relação dos artesãos dentro de uma oficina de instrumentos de cordas. Ele descreve que inicialmente uma jovem arquiteta projeta toda a oficina e pensa em seu espaço, idealizando o lugar em que cada instrumento utilizado pelos artesãos deveriam ficar, nos mínimos detalhes, até mesmo a circulação do cheiro da cola que seria utilizado. No entanto, passados alguns meses a rotina e a própria dinâmica de trabalho dos artesãos acaba por modificar esse espaço inicialmente idealizado pela jovem arquiteta, não por uma questão combinada, por uma conversa acordada de antemão, mas trata-se de uma espécie de trato informal em que os trabalhadores imersos nessa dinâmica, ainda que informalmente, tendem a selar. Existe nessa relação um diálogo não dito, uma conversa não falada e uma comunicação corporal, perceptível aos olhos e sensíveis aos ouvidos desses sujeitos imersos nesse processo de produção dos instrumentos. Vejamos um trecho em que o autor destaca essa comunicação entre os artesãos:

O processo de estratificação visto aqui ocorre em muitos locais de trabalho, e será fácil sempre que o ambiente físico se mostrar flexível. Mesmo em locais de trabalho rigidamente definidos, as pessoas procedem a essa estratificação através de pequenos gestos, como por exemplo um franzir da testa significando “Este espaço é meu” ou um sorriso convidando: “Entre”. Com sons também fazemos gestos, e não só com o rosto; nessa oficina, por exemplo, uma luthier que trabalhava na mesa de corte percebeu pelo som de uma aproximação e pelo canto do olho que alguém estava a seu lado ou atrás dela; e mudou de posição ao mesmo tempo que continuava a cortar (SENNETT, 2012, p. 249).

Ainda que não se comuniquem verbalmente a todo momento na oficina, essa relação estabelecida é bastante sofisticada e exige aprendizado, atenção e se mostra carregada de experiência adquirida por esses indivíduos ao longo do pensar e produzir os instrumentos. Os gestos, os movimentos, as expressões faciais e os sons na oficina estabelecem uma confiança entre os artesãos e de igual modo caminham no sentido de fortalecer a cooperação nesse espaço. Quando, por exemplo, um deles se aproxima com uma determinada peça de madeira e o outro percebe que o espaço para o colega passar é reduzido, sem que nenhuma palavra seja dita, ele se afasta e abre caminho para o outro então passar; nesse momento se estabelece a cooperação. No que tange a confiança e a cooperação a partir desses gestos informais entre os artesãos o autor comenta:

Nessa oficina, raramente alguém se exalta, pois os outros têm domínio semelhante do ofício. A confiança do tipo fé cega manifesta-se quando alguém carregando cola quente, potencialmente perigosa, presume que os outros sairão do caminho sem que seja preciso pedir; as costas arqueadas e as mãos agarrando o pote de cola fazem o gesto que esta pessoa espera seja suficientemente entendido. A cooperação sob pressão manifesta-se, por exemplo, quando alguém descobre pequenos módulos até então insuspeitados em peças de madeira; pude notar que, quando um luthier bate com a peça em sua bancada para testar a densidade, o som da batida atrai os outros, que deixam suas bancadas para fazer comentários ou simplesmente se solidarizar (SENNETT, 2012, p. 250).

Pode parecer, à primeira vista, que a informalidade desses gestos entre os artesãos acaba lhes conferindo uma inferioridade nessa relação por assim dizer, que são disformes, menos complexos do que as palavras faladas, pelo contrário; se um indivíduo externo à esse espaço adentrar a oficina e se atrever a mergulhar na produção de tais instrumentos e conseqüentemente nas relações a longo prazo construída entre os anfitriões, é de se esperar que ele passará por situações embaraçosas até que depois de um tempo consiga compreender a sofisticação dessa dinâmica. Se por um lado esses gestos parecem simples, por outro revelam o aprimorado conhecimento necessário para que sejam interpretados. Segundo Sennett (2012) a respeito dessa informalidade:

Os gestos, finalmente, são o meio pelo qual vivenciamos a sensação da informalidade. Em certa medida, a própria defasagem entre mostrar e dizer pode fazer com que um gesto fique parecendo informal: o ato físico que vemos não pode ser exposto com clareza em palavras, não é enunciado com a mesma nitidez. A informalidade tem um caráter visceral fácil, em contraste com os músculos estomacais tensionados ou a respiração curta da ansiedade. Até a fala pode ser imbuída desse sentimento visceral, como nas conversas abertas, mais relaxadas, mais prazerosas, mais ligadas às percepções sensoriais, em seu fluir, do que as discussões competitivas. Mas a sensação da informalidade também é enganadora, se imaginarmos que “informal” é o mesmo que “amorfo”. Os trabalhadores da casa comunitária sabiam que isso não é verdade quando deram uma forma a aulas informais de idioma e a performances dramáticas; também sabemos em nossos corpos que a informalidade tem forma, quando gesticulamos adequadamente em função de nossas circunstâncias e gesticulamos bem (SENNETT, 2012, p. 252).

Feitas as explanações acerca dos gestos informais, abordaremos um pouco sobre o trabalho com a resistência. Retomaremos o exemplo do barbeiro-cirurgião mencionado anteriormente quando falávamos acerca do ritmo e do ritual presentes em seu trabalho, mais especificamente à figura do barbeiro nesse momento, para

compreendermos que quando ele lidava com facas cegas e serras pouco dentadas frente ao corpo de um paciente notava que uma luta se travava quando empregava grande força e o perfurava demasiadamente. Se diferentemente, aprendesse a fazer o uso de uma força mínima e com maestria e cuidado manuseasse esses instrumentos, poderia alcançar um resultado mais satisfatório do que o primeiro. Perceberia ainda que se caso esses instrumentos fossem mais afiados e sofisticados, a leveza de suas mãos e seu conhecimento sobre o corpo humano possibilitaria um terceiro resultado provavelmente mais agradável que o segundo. Desse modo, estaria ele trabalhando com a resistência, tanto do corpo quanto dos instrumentos, e isso demanda reflexão, uma constante retomada de suas ações sobre o corpo físico. Nesse sentido, Sennett (2012) explicita:

A aplicação de força mínima é a maneira mais eficaz de trabalhar com a resistência. Assim como no trabalho com um nódulo de madeira, o mesmo se dá em um procedimento cirúrgico: quanto menos agressivo o empenho, maior a sensibilidade. Vesalius exortava o cirurgião, ao sentir o fígado mais resistente ao bisturi que os tecidos circundantes, a “conter a mão”, para investigar com mais cuidado e delicadeza antes de cortar mais. Na prática musical, ao se deparar com uma nota errada ou um torneio de mão que deu errado, o músico não vai a lugar nenhum forçando. O erro deve ser tratado como um fato interessante; com isso, o problema acabará sendo resolvido. Este preceito se aplica ao tempo, assim como à atitude; os ensaios que se prolongam por horas a fio deixam exausto o jovem músico, que toca de maneira cada vez mais agressiva e atenção sempre diminuída. Um preceito zen afirma que o arqueiro destro deve deixar de lutar por atingir o alvo e passar a estudá-lo; a precisão na mira acabará por se manifestar (SENNETT, 2012, p. 254).

Diante das considerações sobre a aplicação de força mínima na relação com a resistência nos lembramos sobre os modos como os pais surdos tem adentrado os portões da escola ouvinte e se porventura, como nos propomos a pensar e a indagar, não nos parece que esses modos têm cooperado para a consolidação de um espaço em que todos são protagonistas, apenas apontá-los como não satisfatórios e condizentes ou simplesmente ignorá-los não auxiliará a fazer diferente, mas refletir sobre outras possíveis formas de conduzir essa relação pode ser visto como significativo nessa dinâmica.

Outro ponto que queremos ressaltar nesse trabalho com a resistência é a importância do diálogo em todo esse processo. Quando nos percebemos menos cheios de nós mesmos e com menos certezas e mais inquietações, nos permitindo duvidar de nossas atitudes e sobre como pensamos a respeito de determinadas

situações, conseqüentemente nos colocamos mais abertos ao outro, à troca, à conversa. De acordo com Sennett (2012) quando aborda sobre o diálogo:

Essa abordagem da resistência é particularmente importante no comportamento social dialógico. Somente mediante um comportamento com um mínimo grau de autoafirmação podemos nos abrir para os outros – um conceito tanto pessoal quanto político. Os movimentos totalitários não trabalham com a resistência. Este preceito também se aplica à guerra. As táticas de precisão de Napoleão davam ênfase à aplicação da força no campo de batalha em pontos localizados, ao passo que a blitzkrieg nazista na frente oriental fracassou por falta de foco, com a aplicação indiscriminada de poderio maciço (SENNETT, 2012, p. 255).

Podemos por assim dizer que quanto menos complacentes somos mais nos aproximamos do outro, chega a se tornar um convite, e isso pode se aplicar no trabalho do cirurgião-barbeiro, do artesão, do músico e na vida social. Ao lidar com as pessoas, a aplicação da força mínima, ou seja, a diminuição da retirada, nesse caso, favorece a fala e a escuta, um convívio mais satisfatório, não no sentido de ser menos conflituoso, tendo em vista que lidar com o outro que é diferente de mim inevitavelmente gera conflitos, mas relacionado à possibilidade de uma troca em que ambas as partes se sentem abertas e confortáveis em expor sua opinião. Nas palavras do autor:

O uso da força mínima toma a frente em termos dialógicos na troca diferenciada. E de maneira óbvia na conversa dialógica, na qual uma pessoa se exime de insistir ou argumentar para levar em conta o ponto de vista de outra. A força verbal agressiva também é minimizada pelo emprego do tempo subjuntivo, seja nas conversas comuns ou em trocas diplomáticas. A ironia autoimposta do tipo adotado por La Rochefoucauld “contém a mão” psicologicamente; diminuindo o tom de arrogância, ela convida os outros a participar (SENNETT, 2012, p. 256).

Como nos propomos a discutir, chegamos ao último desdobramento do fazer e consertar na oficina: o conserto. Gostaríamos de partir do próprio significado da palavra conserto que segundo o próprio dicionário do Google trata-se de “restauração ou recomposição de coisa rasgada, descolada, partida, deteriorada etc.”. Nesse sentido, quando nos deparamos com um objeto que acaba de se quebrar, de imediato vem à nossa mente que este se perdeu e a solução seria adquirir um outro, porém logo em seguida é natural que venhamos a nos aproximar dele e juntar seus cacos, suas partes e é nesse momento que nos damos conta da

possibilidade do conserto. Mas de que modo se daria esse conserto? Todos os objetos podem ser consertados? E como ficará o objeto após o conserto? Sennett (2012) nos ajuda a refletir sobre essas indagações quando claramente comenta:

Existem três maneiras de proceder a um conserto: fazer com que um objeto danificado fique parecendo como um novo, melhorar seu funcionamento ou alterá-lo completamente; no jargão técnico, essas três estratégias são conhecidas como restauração, retificação e reconfiguração. A primeira é determinada pelo estado original do objeto; a segunda procede à substituição por partes ou materiais melhores, ao mesmo tempo preservando uma forma antiga; a terceira reimagina a forma e o uso do objeto no processo de consertá-lo. Todas as estratégias de conserto dependem de uma avaliação inicial de que o que está quebrado pode de fato ser consertado. Um objeto que não seja passível de reparos, como uma taça de vinha quebrada, é tecnicamente considerado um “objeto hermético”, não comportando intervenções. A cooperação não é como um objeto hermético, que uma vez danificado perde toda possibilidade de recuperação; como vimos, suas origens – sejam genéticas ou no inicial desenvolvimento da humanidade – são na verdade duradouras; são passíveis de conserto (SENNETT, 2012, p. 257).

Quando escreve a respeito da cooperação, o autor deixa claro que esta é passível de modificações, não é como um objeto hermético. A escola ouvinte diante de como se relaciona pedagogicamente com os pais surdos também pode ser vista como passível de intervenções, de mudanças e para tanto, não é necessário que alguém externo à ela, como a figura de um especialista na área promova essas mudanças, mas os próprios sujeitos envolvidos nesse processo é que sentem as fragilidades presentes nessa relação e são capazes de pensarem juntos em outros modos de se relacionarem de tal modo que se sintam contemplados e participantes da construção desse lugar que deveria ser de todos e para todos. No que tange as mudanças geradas a partir do conserto, Sennett (2012) alude:

A improvisação e a especificação incompleta vinculam esse tipo de conserto técnico a experiências sociais de caráter mais radical. As casas comunitárias e a organização comunitária que se lhes seguiu em Chicago tinham especificações deliberadamente incompletas. O objetivo do espaço aberto à improvisação era gerar novas formas de cooperação, ao mesmo tempo preservando entre os participantes o sentimento de que eram capazes e competentes. A cooperação em torno de pequenos detalhes põe em movimento esse processo de metamorfose. As comunidades deviam fazer seus próprios consertos, em vez de recorrer a um especialista, um ajeitador (SENNETT, 2012, p. 260).

Ao longo das reflexões feitas até aqui sobre a cooperação, percebemos que apesar de ela se encontrar enfraquecida e fragilizada dentro da oficina, no trabalho

do barbeiro-cirurgião e até nas relações sociais, de igual modo existem formas e técnicas de fortalecê-la.

Gostaríamos de ressaltar que Sennett (2012) fazia alusão às técnicas do fazer e consertar dentro da oficina com o objetivo de que os aprendizados gerados nesse contexto extrapolassem seus muros e fossem aplicados na vida social. Acerca da cooperação e das técnicas do fazer e consertar, o autor alude:

Resumindo, os processos do fazer e do consertar em uma oficina vinculam-se à vida social fora dela. A palavra “corporificado”, tão impregnada de conotações, ajuda a estabelecer essas ligações. No jargão das ciências sociais, a expressão “conhecimento social corporificado” costuma ser empregada como uma vaga metáfora; embora as metáforas e analogias contribuam, naturalmente, para o entendimento, a palavra “corporificado” parece-me ter um efeito mais contundente, por ser mais direta e concreta. Posso insistir nisso porque, filosoficamente, duvido da separação entre mente e corpo; da mesma forma, não posso acreditar que a experiência social esteja desvinculada das sensações físicas. Eu quis explorar de que maneira o ritmo da técnica física no interior da oficina pode ser sentido no ritmo dos rituais fora dela. Os gestos informais dentro da oficina estabelecem relações e vínculos emocionais entre as pessoas; a força dos pequenos gestos também é sentida nos laços comunitários. A prática do uso da força física mínima na oficina tem uma sensível ressonância fora dela na condução de trocas verbais diferenciadas. Ainda que essas ligações sejam mantidas como analogias, espero que possam reavivar a noção de que as relações sociais são experiências viscerais (SENNETT, 2012, p. 265).

Observamos de igual modo que o emprego dessas técnicas era conflituoso e os sujeitos envolvidos no processo se deparavam com resistências, precisavam se confrontar com o outro e consigo mesmo e que os resultados produzidos nessa dinâmica levavam tempo até serem percebidos, o que em nada deve contribuir para que nos sintamos desmotivados a lutar pela cooperação, pois isso é comum dentro da oficina e fora dela.

2.3 CONVERSANDO SOBRE A SURDEZ ATRELADA À EDUCAÇÃO

Lopes (2011) ao longo de seu livro “Surdez & Educação” faz um convite ao leitor para sair de uma visão estereotipada sobre o surdo, de buscar compreendê-lo como um sujeito que se constitui no mundo e com o mundo de outros modos que não os mesmos dos ouvintes, uma vez que toda a sua trajetória foi marcada por visões ouvintistas sobre ele, os descreviam e os colocavam em um lugar de

inferioridade por se tratarem de uma minoria. Durante longos anos em diferentes sociedades os surdos ora eram excluídos, ora endeusados, ora abominados e tudo isso fez com que muitos deles de alguma forma tentassem resistir a esses tratamentos. A autora se concentra no olhar sobre esses sujeitos, não um olhar da ausência, da deficiência, mas um olhar da presença. Sobre esses olhares pejorativos que comumente predominam sobre os ouvintes no que tange os surdos ela descreve:

As posições que compreendem e sublinham a surdez como deficiência são produzidas no cotidiano por aqueles que

- olham para a surdez e para os surdos a partir de uma posição ouvintista. O que fazem para “imaginar-compreender” esse “outro” é projetar-se para seu lugar, mas sempre carregando suas próprias significações de ouvintes;
- olham a surdez como uma falta, um dano, um prejuízo à normalidade ouvinte;
- olham a surdez como a ausência da fala. “Não ter a fala” pressupõe, em uma sociedade oral, a mudez; dito de outro modo, pressupõe “ausência” de pensamento ou, pelo menos, pressupõe que o surdo não tem o que dizer;
- por conhecerem um surdo, generalizam seus comportamentos e saberes para todos os surdos. Por exemplo, se a pessoa conhece um surdo que fala e faz leitura labial, parte do pressuposto de que todos os surdos podem falar;
- olham o surdo como se ele fosse um estranho, um estrangeiro;
- consideram a surdez uma condição que coloca os surdos em um mundo à parte às vezes indesejável porque desviante;
- olham a surdez como a “presença de algo” que, quando “atravessado” por um grupo surdo ou por uma comunidade surda, passa a ser uma materialidade cultural.

Rompendo com as interpretações e os usos fundados em bases clínicas e em bases que a declaram uma anormalidade, a surdez vista como presença de algo (e não a falta de algo), possibilita outras formas de significação e de representações de surdos. Tais representações podem colocar os surdos dentro de quadros e contextos sociais que acabam tomando, para si, traços identitários demarcados por diferenças culturais. Nesse caso, trata-se de traços que – diferentemente das representações médicas que demarcam a falta de audição – *frisam a surdez como a presença do olhar* (LOPES, 2011, p. 51-52).

Quando pensamos na escola ouvinte que recebe pais surdos nos inquietamos refletindo se estamos possibilitando que eles construam um espaço junto com os ouvintes ou se estamos apenas consolidando relações pedagógicas para eles e não com eles.

2.4 COMPREENDENDO A IN/EXCLUSÃO

Lopes e Fabris (2013) propõem problematizarmos a inclusão tal como se inscreve na nossa atualidade buscando fugir de dicotomias como ser contra ou a favor, mas para além disso, sugere compreendermos como ela se consolidou tal como se apresenta em nosso tempo, a história de suas raízes. Se apontarmos a inclusão como certa ou errada parece ser rasa e superficial, por outro lado se nos disponibilizamos a entender todo o seu processo de construção estamos dando um passo significativo para pensarmos de outros modos dos que já tem sido impostos. As autoras fazem esclarecimentos do que entendem por crítica, radical e crítica radical, tendo em vista que seria a ótica pela qual poderíamos iniciar nossos estudos acerca da inclusão. Por conseguinte, explanam:

Por *crítica*, entendemos uma forma de apreciação epistêmica e/ou epistemológica, estética ou moral sobre um tema, uma obra ou um acontecimento que se observa ou se analisa. Ela não é da ordem de um transcendente que paire sobre uma dada realidade, mas provém das crises que fazem desencaixar elementos que constituem uma racionalidade; isso significa que ela não está na exterioridade da racionalidade de onde emerge. Por *radical*, entendemos uma base, um fundamento ou uma raiz que permite conhecer conjuntos de práticas que, articuladas, possibilitam a emergência daquilo que se observa ou se analisa. Por *crítica radical*, portanto, entendemos a busca, na raiz dos acontecimentos, as distintas condições de possibilidade daquilo que o determina. Fazer a crítica radical à inclusão significa, então conhecer, analisar e problematizar as condições para a sua emergência. Significa também problematizar as diversas práticas discursivas que determinam verdades sobre a inclusão e a produtividade do envolvimento da educação em uma racionalidade política neoliberal de Estado. Dessa forma, como já dissemos, mas vale frisar, fazer uma *crítica radical* à inclusão não significa ser contra ela, tampouco ignorar ou subestimar os muitos movimentos econômicos, políticos, comunitários, educacionais e identitários pró-inclusão. Não se trata de tomar uma postura contra ou a favor da inclusão, mas sim de toma-la como um imperativo, forjado na Modernidade a partir da noção de exclusão, ou seja, trata-se de entendê-la como uma invenção de um tempo moderno e que ganha o maior destaque na Contemporaneidade devido, entre outros aspectos, às desigualdades acentuada entre os sujeitos, suas formas de vida e condições econômicas, culturais, sociais, religiosas, individuais, etc. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 13-14).

Estar dentro não pode ser sinônimo de estar incluído, uma vez que diferentes sujeitos vivenciam a todo momento processos em que se sentem ora incluídos, ora excluídos e por isso, a sugestão da complementaridade dos termos in/exclusão feita pelas autoras. Mas se almejamos compreender esse movimento de inclusão conforme vem se apresentando, será necessário nos dispormos a irmos

além das aparências, da superficialidade e mergulharmos em sua construção histórica.

2.5 CONTRACONDUTA EM FOUCAULT

Nesse viés de pensarmos de outros modos, de resistirmos, trazemos para a conversa Foucault (2008) em seu livro “Segurança, território, população” para problematizarmos nosso posicionamento frente ao que rotineiramente nos é imposto. Quando o autor propõe o conceito-ferramenta contraconduta, sua intenção é a de nos levar a sentir o desejo de nos inquietar com as formas como as condutas são comumente conduzidas. Contraconduta seria ir na contramão, não seguir cegamente o fluxo a que todos já estão acostumados a seguir. Vejamos as elucidações do autor sobre esse termo:

O que vou lhes propor é a palavra, mal construída sem dúvida, “contraconduta” – palavra que só tem a vantagem de possibilitar referir-nos ao sentido ativo da palavra “conduta”. Contraconduta no sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros; o que faz que eu prefira essa palavra a “inconduta”, que só se refere ao sentido passivo da palavra, do comportamento: não se conduzir como se deve. Além disso, essa palavra – “contraconduta” – talvez também permita evitar certa substantificação que a palavra “dissidência” permite. Porque de “dissidência” vem “dissidente”, ou o inverso, pouco importa – em todo caso, faz dissidência quem é dissidente. Ora, não estou muito certo de que essa substantificação seja útil. Temo inclusive que seja perigosa, porque sem dúvida não tem muito sentido dizer, por exemplo, que um louco ou um delinquente são dissidentes. Temos aí um procedimento de santificação ou de heroização que não me parece muito válido. Em compensação, empregando a palavra contraconduta, é sem dúvida possível, sem ter de sacralizar como dissidente fulano ou beltrano, analisar os componentes na maneira como alguém age efetivamente no campo muito geral da política ou no campo muito geral das relações de poder. Isso permite identificar a dimensão, o componente de contraconduta, a dimensão de contraconduta que podemos encontrar perfeitamente nos delinquentes, nos loucos, nos doentes. Portanto, análise dessa imensa família do que poderíamos chamar de contracondutas (FOUCAULT, 2008, p. 264).

Se temos em mente, por exemplo, que as relações pedagógicas entre os pais surdos e a escola ouvinte nos parecem não cooperar para um espaço de todos e com todos, pensar em como fazer de outros modos seria o início de um movimento de contraconduta.

3 METODOLOGIA: O PROCESSO DA PESQUISA

Essa pesquisa consistirá em entrevistas narrativas, tendo em vista que Andrade (2008) aborda as entrevistas narrativas como um modo de capturar por meio das falas, gestos, atitudes, possibilidades do sujeito falar de si. Consideramos importante não apenas julgarmos puramente de fora as relações pedagógicas que acontecem entre a mãe surda e os profissionais desse espaço, mas de ouvirmos as histórias desses sujeitos envolvidos nessa trama. Por se tratar de entrevistas narrativas, a duração de cada uma delas pode levar até 2 horas.

No que tange as entrevistas narrativas Andrade aborda:

Com a realização das observações, comecei a compreender tais elementos (as falas, as atitudes, os gestos...) também como narrativas, como modos de dizer sobre si e sobre o/a outro/a; ou seja, não foram entrevistas, simplesmente, foram entrevistas narrativas. Nelas cada um/a dos/as entrevistados/as pode narrar a si num atrelamento de suas histórias escolares com suas histórias de vida, pois aprendi, como pesquisadora, que não há como falar de uma história sem ouvir a outra. Aprendi, também, que não basta fazer a pergunta boa, desdobrar um dito ou aproveitar as palavras soltas; é preciso ouvir o silêncio e suportá-lo, fazê-lo narrar tanto quanto a palavra. É preciso mais, é preciso estar preparada para o inesperado, pois nos tornamos, algumas vezes, a confidente de um caso sofrido, a possibilidade de um desabafo, a ouvinte que se oferece sem julgamentos ou críticas, o que autoriza o falante a dizer mais de si. E aí as identidades se mesclam e se conflitam: a pesquisadora, a professora, a mulher... E nem sempre sabemos qual delas deixamos falar (ANDRADE, 2008, p. 192).

As entrevistas da diretora e coordenadora foram realizadas presencialmente na escola pesquisada seguindo os protocolos sanitários da Organização Mundial de Saúde (OMS) para o enfrentamento da Covid-19 e as demais via chamada de vídeo do WhatsApp, sendo esses sujeitos seis profissionais da educação (diretora, coordenadora, pedagoga, professor de educação física, professora de artes e professora de inglês) que atuam ou atuaram entre os anos de 2019 e 2020 na unidade escolar pesquisada da Prefeitura da Serra bem como de uma mãe surda e um pai ouvinte que têm uma filha/aluna ouvinte matriculada na referida escola, totalizando assim a participação de oito entrevistados.

O conteúdo dessa entrevista tem como base três perguntas norteadoras, contemplando os profissionais da educação, mãe surda e pai ouvinte, em que essas perguntas norteadoras posteriormente se desdobrarão em outras que irão estruturar

as entrevistas narrativas, sendo essas respectivamente: como ocorre a sua participação na relação pedagógica no que tange a comunicação que estabelece com a mãe surda?; como ocorre a sua participação na relação pedagógica no que tange a comunicação que estabelece com os profissionais de educação da sua filha?; quando é necessário participar de algum assunto relacionado à vida escolar de sua filha é você ou sua esposa quem vai à escola resolver? Por quê? Outros questionamentos e diálogos como já ditos serão desdobrados, sendo:

- O que você como (profissional da educação/mãe surda/pai ouvinte) sugeriria como algo a se fazer para possibilitar uma comunicação pedagógica em Libras no ambiente escolar?
- O que você como (profissional da educação/mãe surda) faz para tratar de assuntos pedagógicos relacionados à vida escolar da aluna envolvida no que tange a comunicação: escolhe o viés da oralização ou sinalização?
- O que você como (profissional da educação/pai ouvinte) faz em uma situação emergencial comunicativa para que haja uma interação entre mãe surda e profissionais da educação ouvintes da escola?

As entrevistas foram transcritas posteriormente e seguindo os preceitos éticos da pesquisa os nomes dos sujeitos entrevistados foram fictícios e correspondendo à formalidade de pesquisas que envolvem gravações de entrevistas dos sujeitos contamos também com a utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ressaltamos ainda que o nome da unidade escolar será mantido em sigilo.

Após realizadas as entrevistas narrativas, estas serão discutidas à luz dos conceitos abordados nesse trabalho e ao final será elaborado um guia didático que ficará disponível na escola com um vídeo que poderá ser acessado via leitor de QR Code para possibilitar alguns encaminhamentos às pessoas na escola que não saibam Libras e precisam inicialmente se comunicar com pais surdos. Esse vídeo irá conter alguns sinais básicos para a comunicação em Libras, sendo: alfabeto manual; cumprimentos; pronomes; família; números cardinais; números ordinais; números quantitativos; horas/tempo; semana; meses; sinais escolares; vários; e um breve diálogo.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A realização das entrevistas ocorreram entre os meses de setembro, outubro e novembro de 2020 e foram realizadas entrevistas narrativas com perguntas norteadoras, gravadas e posteriormente transcritas, autorizadas pelos entrevistados que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os sujeitos entrevistados foram: uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma pedagoga, uma professora de Artes, uma professora de Inglês, um professor de Educação Física, uma mãe surda e um pai ouvinte. Os sujeitos são identificados, arbitrariamente, pelas designações indicadas no quadro abaixo, para preservar suas identidades reais e seus nomes são fictícios e escolhidos a partir de nomes de editoras de livros do Brasil.

QUADRO 1: Identificação dos sujeitos entrevistados para a pesquisa.

Nome Fictício	Função dos Sujeitos e Ano da Entrevista
Saraiva	Diretora (2020)
Intrínseca	Coordenadora pedagógica (2020)
FTD	Pedagoga (2020)
Above	Professora de Artes (2020)
Artenova	Professora de Inglês (2020)
Rocco	Professor de Educação Física (2020)
Global	Mãe Surda (2020)
Record	Pai Surdo (2020)

Fonte: Os Autores

No momento da entrevista com a equipe da escola a Diretora que iniciou as atividades na gestão no ano de 2019, assinou (TCLE) e ao começar a entrevistada relata não ter conhecimento de uma mãe surda na escola, só ficou sabendo através de mim em outro momento quando trabalhei nesta mesma escola.

Bom, com a mãe surda a gente não teve comunicação nenhuma a princípio. Ela em si não tinha comunicação com a escola, sempre era

o pai que vinha à escola, que veio me perguntar sobre livro o ano passado, tanto que eu nem sabia da existência dela até o dia em que você veio falar comigo, porque eu não sabia. Até o dia daquela reunião em que eu a vi no cantinho da sala, de cabeça baixa eu não a tinha percebido na escola

Saraiva

A diretora traz um diálogo que a escola fica muito refém dos professores especialistas, relata que a equipe não tem uma preparação específica onde ela também se inclui dentro deste contexto da escola, na realidade e que o problema não é só com o surdo mais também o deficiente visual. Outra questão é a relação da mãe surda com a própria família que ao enviar outra pessoa para tratar dos assuntos pedagógicos sobre a vida escolar da filha faz com que ela fique distante e excluída desta vivência.

Na verdade não é só com o surdo, com a Libras, eu acho que a gente não tem uma preparação, vamos dizer assim, tanto para o aluno surdo, para o aluno cego, a gente fica muito refém do professor especialista. Ou é o professor de deficiência visual que sabe a leitura do Braille e para o surdo que vem o intérprete. Eu acho que todo mundo da escola deveria saber pelo menos o básico para uma comunicação em Libras e para atender um aluno com outra necessidade, porque a gente não tem, a gente não é preparado pra isso. E aí o que acontece é que a família vai colocar outra pessoa para tomar a frente disso e deixa de participar que foi o que aconteceu com essa mãe. Porque eu pra falar a verdade não sei nada, o que a gente sabe mal são as letras, porque a gente recebe esses materiais e é o que a gente vê, fora isso a gente não sabe nada. Então eu acho que a gente deveria sim aprender para ter o mínimo de contato.

Saraiva

A interação com a mãe surda é complexa segundo a diretora, ao dizer que sua relação seria apenas escrita por não está preparada para se comunicar através

da Libras com essa mãe. Demonstrando assim o desejo de cooperar, de mostrar-se receptiva ao outro que é diferente de você, não se retirando e nem sendo complacente com essa situação, conceitos esses já explicitados nesse trabalho.

Eu não sei nem por onde começar, eu acho que eu iria apelar para a escrita, porque não teria outra forma. Agora a gente tem até se falado via WhatsApp, mas por mensagem, então eu digito o texto, mando o que ela precisa receber e pronto, mas conversa pessoalmente eu não sei o que eu faria. Se ela precisasse falar diretamente comigo eu precisaria ter uma pessoa para mediar. A gente tem sorte de ter uma pessoa como você aqui, mas e quando não tem? No máximo seria uma coisa escrita e o que eu acho uma coisa muito impessoal.

Saraiva

Enfatiza ainda a diretora:

E eu fico pensando o que a pessoa sente por não conseguir se fazer entender e entender o que está acontecendo.

Saraiva

Notamos a partir das falas da diretora que essa tem manifestado aspectos relacionados à ansiedade, uma vez que ela cita seu desconforto com o fato de não ter domínio de Libras para uma comunicação básica com a mãe surda como também a partir de sua inquietação com o que essa mãe surda estaria sentindo ao se deparar com a necessidade de se comunicar com os profissionais ouvintes da escola a respeito da vida escolar de sua filha. A respeito dessa inquietação e desejo de enfrentamento, Mills apud Sennett (2012, p. 220) destaca que “As pessoas se fortalecem interiormente ao enfrentar a ansiedade gerada por circunstâncias fora do seu controle”. Ainda sobre sua ansiedade, a diretora ressalta:

Antes de vir pra cá eu trabalhava em outra escola no fundamental II e tinha uma mãe que também era surda e a gente não tinha ninguém

para mediar essa conversa, então a gente ficava refém do filho passar para a mãe o que estava acontecendo e a gente não tinha certeza de que ele estava explicando pra ela o que ele estava fazendo, porque não tinha como, não tinha outra pessoa pra ajudar. Era ele que fazia essa mediação e então eu acho que ele só passava o que lhe convinha, porque ele era um aluno muito problemático tanto de comportamento quanto de conteúdo, ele não acompanhava a turma, ele não queria fazer nada e aí quando a gente chamava a mãe ele dizia “- pode chamar a minha mãe, vocês não sabem conversar com ela mesmo”, e realmente a gente não sabia. E a mãe tinha uma dificuldade na leitura também, porque ela não conseguiu aprender a ler, então não adiantava a gente fazer o relatório e mandar pra ela, porque ela também não sabia, então a gente era refém mesmo da intermediação dele pra poder passar as coisas para ela. E ele era o intérprete dela em todos os lugares em que ela precisava resolver algo, era ele que ia para fazer essa mediação, banco, supermercado, com advogado. Tanto que ele conseguiu um estágio e ele não foi para esse estágio, porque ele não podia deixar a mãe sozinha, era ele que tinha que fazer tudo com a mãe. Aí só no finalzinho do ano que a gente conseguiu com a SEDU para uma última reunião que a gente precisava conversar com a mãe que ele iria ficar reprovado e que iríamos tentar a transferência dele para uma escola integral e aí ela também não aceitou pelo fato dele ter que a ajudar, a SEDU enviou uma intérprete de outra escola para fazer essa mediação, mas aí o ano já tinha passado, ele estava na escola fazia três anos, três anos em que estava na escola dessa forma. Então a mãe não se envolvia e só aparecia quando era chamada, porque também não tinha muito o que fazer.

Saraiva

A Revista Educação Pública contemplou em um de seus artigos o tema “Desafios na comunicação da criança ouvinte e filha de pais surdos” que conversa com esta pesquisa ao dialogar que de acordo com Lopes e Leite (2011) quando o surdo utiliza a sua própria língua – Libras, promove o seu desenvolvimento, construindo a partir dela sua própria subjetividade. Por esse aspecto, existe uma concepção de que, entre os surdos, a comunicação ocorre com maior liberdade de

expressão. É nesse viés que a diretora, faz relatos relevantes acerca de sua relação com uma mãe surda de outro aluno seu quando dava aula em outra escola, apresentando uma atitude de contraconduta conforme abordado por Foucault (2008) e trazido aqui nesse trabalho quando juntamente com a equipe escolar solicitou à SEDU a presença de um intérprete de Libras para mediar sua conversa com a mãe surda a respeito da vida escolar de seu aluno. Sobre a relação da escola com essa mãe surda, a diretora relata ainda uma situação em que descreve:

Teve uma vez que aconteceu uma situação em que um dos alunos preparou um chá com um cogumelo errado e a garrafinha com o chá correu a sala inteira, aí os alunos começaram a passar mal e esse aluno foi um deles e quando a mãe surda foi chamada até a escola e viu a ambulância e todo aquele alvoroço a gente não conseguiu explicar pra ela o que estava acontecendo e aí ela entrou em desespero, a gente não sabia o que fazer, o filho dela estava passando mal vomitando. Então eu acho que é uma falha muito grande a escola não ter um profissional capacitado pra isso, eu acho que toda a escola deveria saber, deveria ser obrigatório na faculdade. Eu acho que deveria ter formações para todos os profissionais da educação e deveria fazer parte do currículo do aluno, como faz pra Inglês, Educação Física, até para a interação entre o aluno e as outras crianças. Porque você aprendendo na escola vai para a sociedade em geral, em qualquer lugar, se o surdo fosse ao médico ele conseguiria te atender, se você fosse ao supermercado as pessoas conseguiriam te atender... Eu acho que deveria fazer parte do currículo desde a Educação Infantil. Aí assim eu não digo tanto o Braille, porque aí é uma coisa mais daquele aluno, daquela família específica e ele consegue se comunicar de outra forma. E aí no caso do surdo a gente sempre vê ele com outra pessoa para ajudar.

Saraiva

Conforme já explicitado nesse trabalho em que trouxemos a Lei de Libras e o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que a regulamenta, tais documentos preveem que os sujeitos surdos devem ter acesso às informações em sua língua em

todos os espaços, sejam públicos ou privados. Nesse sentido, nos parece que apesar desse acesso em sua língua estar previsto nesses documentos, não é o que aconteceu na escola citada. Vimos que quem fazia a mediação era o filho/aluno, no entanto como esse passou mal nesse dia determinando, não conseguiu fazer mediação comunicativa entre sua mãe e a escola. Desse modo, percebemos uma in/exclusão como elucidado por Lopes e Fabris (2013), tendo em vista que apesar da mãe fazer parte daquele espaço, ora parece estar incluída e ora excluída, ou seja, vivenciando processos de in/exclusão.

A coordenadora relata que a mãe surda sempre vem à escola acompanhada por algum ouvinte para mediar este momento da conversa, percebe a dificuldade de se comunicar e tenta colher o máximo e como também se comunicar da melhor maneira possível.

Na verdade, todas as vezes que essa mãe veio aqui ela veio acompanhada de alguém ouvinte, então a gente percebia a dificuldade dela em se comunicar, mas a pessoa que estava ao lado se comunicava, mas a gente tentava colher o máximo. E quanto a mim, não só com ela, mas com outras pessoas que tem o problema de audição eu tento me comunicar da melhor forma. Tem um senhor que ele vive me procurando pra vender as coisas pra mim e ele faz sinais, sinais que nem são os próprios da língua de sinais, mas são sinais que ele conhece, porque ele já é um senhor e não teve acesso a todos os sinais, mas é muito engraçado, porque ele faz os sinais partindo dele e eu tento entender e a comunicação se dá, vai acontecendo.

Intrínseca

A coordenadora diz que deveria acontecer curso de Libras com todos os professores, que a uma relevância para que realmente aconteça a inclusão em um todo. Como requisito para contratação.

Como se fosse um curso de Libras deveria acontecer com todos os professores, Eu não sei como está o currículo do curso de pedagogia hoje, mas eu penso que a matéria porque a língua de sinais se você

não tiver com quem conversar você esquece, porque eu já fiz logo no início, há muitos anos, e eu sei algumas coisas, mas hoje eu não consigo conversar, e se tivesse aqui na escola algum professor, algum aluno eu teria que retomar todo esse estudo, né?! Mas eu tenho uma noção, então eu acredito que todos os professores deveriam ter essa noção, então eu vejo que teria que ser uma obrigatoriedade que todos os professores tivessem o curso de Libras, talvez um requisito até para contratação.

Intrínseca

Essa instituição por ser formada em sua maioria por profissionais ouvintes, notamos muitas vezes atitudes narcisistas conforme apontado por Sennett (2012) no que diz respeito ao “eu que não coopera” quando nos preocupamos apenas consigo mesmo no que tange a nossa comunicação oral e auditiva e nos esquecendo das minorias linguísticas, como é o caso da mãe surda. Diferente do caso da entrevistada acima que se preocupa com a língua do outro, nesse caso visual espacial, apontando a necessidade de dar visibilidade a essa outra língua quanto à comunicação desse sujeito que é diferente de si, língua essa reconhecida por uma lei e decreto próprios já mencionados.

Sempre vamos estar com alunos na sala de aula mesmo que não seja professor especialista. Nas palavras de Intrínseca:

Porque mesmo que você não seja o professor especialista, mas o aluno vai ficar na sua sala. Quando eu fiz o curso de Libras tinha a professora e também tinha essas pessoas que participavam do curso e que eram como se fossem professores e surdos, então não tinha como a gente falar, tinha que se expressar em Libras mesmo, então era como se você fosse para o exterior e você tivesse sem nenhum brasileiro e tivesse que se virar ali nos “30”, então seria uma coisa interessante se viesse, por exemplo, um intérprete uma vez por semana nas escolas como se fosse para dar uma aula para os alunos e com a participação desses surdos, seria uma forma de empregá-los e eles estariam de fato mais próximos e os alunos perceberem que tudo é possível. Porque hoje, eu pelo menos vejo dessa forma, o preconceito não está com a criança, o preconceito

está com o adulto, nós somos preconceituosos e não é só com a questão do surdo, mas em tudo, a questão do negro, do homossexual, a criança aceita muito bem, mas o adulto é que tem aquela coisa, então eu vejo que se você começar com isso desde os pequeninhos, o mundo eu acho que poderia ser melhor, teria uma aceitação melhor. Não que a criança seja santa, porque muitas vezes a criança é cruel também, mas elas têm mais problemas com a questão do gordo, do muito magro, das aparências, da orelha grande, do nariz, da boca e da cabeça do que propriamente um especial. Não existe a criança tratar mal ou fazer críticas com a criança que realmente é especial, muito pelo contrário, nesses anos que eu tenho trabalhado, já até estou aposentada em um horário, o que eu vejo é isso, a criança que tem a cabeça grande, a orelha grande ela recebe o apelido, às vezes é mal vista naquele grupo da sala de aula, dá muita confusão, mas com o especial não. A criança especial eu vejo que ela é muito rejeitada pelo próprio professor, isso daí é nítido nas falas, a rejeição é velada, mas quando você faz um estudo, uma abordagem a primeira fala do professor é que ele não tem formação e sendo que essa formação não tem que partir só do sistema, tem que partir de cada um, porque a pessoa quando engravida ela não se prepara, não se forma pra ser mãe e quando a pessoa tem um filho especial ela vai ter que aprender, então se é professor a pessoa vai ter que dar um jeito também de aprender sem esperar muito. Porque a partir do momento que a pessoa decide ser professor, se propõe a fazer um concurso ou um processo seletivo, ela precisa saber que a escola pública é de todos e para todos, então vem gente de todos os níveis de ensino e aprendizagem e também a questão dos especiais.

Intrínseca

Chamamos a atenção para quando a coordenadora propõe que o intérprete de Libras esteja uma vez na escola para ministrar um curso de Libras e é nesse viés que nos recordamos do que Sennett (2012) teoriza a respeito do “fazer e o consertar” dentro da oficina, como já explicitado anteriormente nessa pesquisa, em que o fazer parece ser uma atividade mais atraente do que o consertar, porém o consertar também é uma potência, como relatado pela Intrínseca ao propor a

presença semanal do intérprete na escola, uma possibilidade de consertar segundo as lentes de Sennett. Sobre o conserto, o autor explica:

O conserto indica ainda outras maneiras de relacionar o físico e o social. A restauração, seja de um vaso ou de um ritual, é uma recuperação em que se recobra a autenticidade, e os danos do uso e da história são desfeitos; o restaurador torna-se um servidor do passado. A retificação está mais voltada para o presente e tem caráter mais estratégico. O conserto pode melhorar um objeto original ao substituir partes antigas; da mesma maneira, a retificação social pode tornar um objeto antigo melhor, quando servido por novos programas e políticas. (SENNETT, 2012, p. 265-266).

Quando indagada sobre que faz para tratar de assuntos pedagógicos com a mãe surda, a coordenadora narra:

Eu tentaria falar pausadamente, acolhendo essa mãe, olhando para ela, tentando fazer gestos para que ela entendesse, chamaria a aluna, porque a aluna que é filha dela é ouvinte e por estar em um ambiente que ela nasceu entende praticamente tudo o que a mãe fala, porque geralmente é dessa forma. [...] e aconselharia a professora a se virar nos “30” e procurar estudar, fazer o curso.

Intrínseca

Percebemos na fala da coordenadora que quando ela cita que para que houvesse uma comunicação entre ela e a mãe surda chamaria a filha ouvinte para a mediação do diálogo. A coordenadora acredita que diante dessa atitude estaria incluindo a mãe surda, mas não seria essa uma in/exclusão? Tendo em vista que a filha é uma criança e estudante como outras bem como a mãe, uma vez que quando a escola solicita a presença de um responsável para tratar de assuntos pedagógicos sobre a vida escolar de seu filho, tal conversa não é mediada pela criança, como acontece nesse caso. Já o professor de educação física quando indagado sobre como faria para se comunicar com a mãe surda ressalta que escolheria o viés da gesticulação por acreditar que isso facilitaria o entendimento dela. Rocco apresenta:

Eu acredito que o entendimento dessa mãe seria perceptível, porque ela consegue viver pelo entendimento de gestos, porque se ela não

ouve, ela entende pelos gestos. Então formal ou informal o entendimento dela é a partir dos gestos, então o meu contato com essa mãe com certeza seria de gesticular, de toda forma eu iria tentar fazer a minha comunicação com ela através de gestos, eu iria tentar expressar da melhor forma possível gesticulando.

Rocco

A pedagoga dialoga sobre a comunicação que estabelece com mãe surda, diz que nunca procurou para conversar e única vez que veio a escola foi pai se reportou à escola, sempre a história vai se repetindo e mãe surda não teve nenhuma expressão em relação ao assunto tratado com escola naquele momento.

Na verdade a mãe dela não chegou a me procurar nenhuma vez porque ela era uma aluna muito boa e a mãe não chegou a ser chamada na escola, porém teve uma vez que um coleguinha tinha puxado o cabelo da filha dela eeu lembro que o pai veio junto com a esposa, mas aí foi o pai quem se reportou à escola e você ajudou a gente na comunicação com ela, mas foi só esse episódio mesmo e quem se comunicou o tempo todo foi o pai, ela dentro da sua linguagem mesmo não se expressou.

FTD

A sugestão da pedagoga para esta demanda seria os intérpretes de Libras para auxiliarem as crianças em sala de aula em que a mãe surda era uma exceção, e tanto ela quanto o professor de educação física Rocco citam a falta de formação específica nesta área e na escola, esse ainda sugere que para que haja uma comunicação pedagógica em Libras no ambiente escolar, é necessário haver comunicação através da comunidade pelos familiares e preparar as famílias e também os professores.

Eu acredito que seriam os intérpretes de Libras, que disponibilizassem profissionais que tivessem uma capacitação e que pudessem estar auxiliando essas crianças dentro dessas classes, nas salas de aula, porque a mãe ali era uma exceção na escola, mas

podem haver escolas em que há várias crianças ou que podem ser surdas ou que têm pais surdos. Então eu acredito que essa seria uma possibilidade de estar trazendo esses profissionais para dentro da escola para estarem facilitando essa comunicação e também a gente precisa se capacitar, né?! Até o próprio pedagogo se capacitar... Eu acho Libras super, difícil, então fazer com que o profissional seja bem aproveitado também nessa área pra que ele tenha recurso de receber essas pessoas e estar entendendo o que essas pessoas estão falando. Porque eu tive uma época que era acadêmica e estagiária dentro de uma escola na Prefeitura de Vitória e ficava com uma criança que era especial, era cadeirante, então eu ficava com essa criança e a professora queria que eu preparasse atividades específicas para ela, mas eu não tinha formação para aquilo, então era bem difícil. Acredito que as crianças também tinham que ter um momento, pelo menos umas duas vezes na semana de aprendizado de Libras para terem uma comunicação melhorada, porque não é só mãe e pai surdo que tem, existem muitas crianças também que vão para a escola e que deixam de se comunicar com outras crianças surdas, porque não entendem o que elas estão falando e aí aquela criança às vezes é excluída, é colocada de lado. E as crianças por não terem as preocupações que nós adultos temos, tudo para elas vêm de forma melhor, você sabe, elas não têm aquelas coisas do dia a dia, não tem os compromissos que a gente tem, então para elas aprenderem é daqui para ali, por isso muitos pais escolhem colocar as crianças em cursos como o Inglês e coisas assim, porque quando crescerem já vão saber tudo isso, para elas é muito mais fácil.

FTD

Eu acho que em primeiro lugar a escola precisa ser informada pela comunidade, pela família, do real problema, da situação. Em segundo lugar a escola tem que pensar em atender a todos de forma igualitária. Então já que a escola tem na comunidade uma situação como essa, a escola tem que tentar através de formações, através de formas possíveis que existe de tentar trazer a família pra dentro da escola e assim além de preparar a família, também preparar o

professor, porque muitos profissionais também não sabem lidar com essa situação. Eu mesmo já tive a experiência de fazer curso de Libras em 2011, então eu fiz um curso de Libras, mas não tenho domínio nenhum, se eu me colocar numa situação hoje de ter que falar em Libras com alguma pessoa que tem o domínio de Libras eu não vou conseguir, eu vou ter muita dificuldade, então eu acredito que o caminho é a formação mesmo, formar a família através de cursos, formar o profissional que vai trabalhar com essa família. Porque independente de ser uma única família ou mais a escola tem que garantir também o direito dessa família acompanhar o estudo do filho de forma igual aos outros também. Porque é uma família, mas é muito importante, e às vezes é essa que vai fazer a diferença em relação às outras. Eu acho que também um ponto importante seria colocar no currículo das escolas o estudo mesmo da Libras, porque eu acredito que se a criança que tem a família com dificuldade, que tem a mãe que é surda ou o pai que é surdo, ou o primo o tio, se a criança começa a vivenciar isso na escola, a estudar Libras na escola, ela de certa forma vai poder transmitir o que ela está aprendendo na escola, então esse conhecimento vai se espalhar. Então além de cursos de formação voltados para a comunidade, voltados para os professores, ter também a Libras propriamente dita dentro do currículo dentro da escola, implantada onde esses professores vão trabalhar, de forma mais básica, porém já iniciar para que eles possam ter o mínimo.

Rocco

Os pais surdos, na maioria dos casos, não chega à escola com a sua língua de modalidade visual espacial constituída naquele espaço e por isso, a entrevistada FTD aborda a importância de ter um profissional tradutor e intérprete para o ensino da Libras às crianças e comunidade escolar nesse espaço para possibilitar que esse seja um ambiente em que aconteça uma comunicação inicial em Libras entre surdos e ouvintes. Essa atitude da pedagoga ao sugerir que o profissional tradutor e intérprete estivesse presente na escola e ensinasse Libras aos sujeitos mencionados nos parece um movimento de resistência à normalidade, ao que comumente está posto, neste caso o fato de a escola ser predominantemente

composta por ouvintes e esses não saberem Libras. Sobre esse movimento de resistência, Michel Foucault (2008) em sua obra “Segurança, Território e População” traz em sua “Aula de 1º de Março de 1978” o que ele entende a respeito desse conceito.

São movimentos que têm como objetivo outra conduta, isto é: querer ser conduzido de outro modo, por outros condutores e por outros pastores, para outros objetivos e para outras formas de salvação, por meio de outros procedimentos e de outros métodos. São movimentos que também procuram, eventualmente em todo caso, escapar da conduta dos outros, que procuram definir para cada um a maneira de se conduzir. Em outras palavras, gostaria de saber se à singularidade histórica do pastorado não correspondeu a especificidade de recusas, de revoltas, de resistências de conduta. E, assim como houve formas de resistência ao poder na medida em que ele exerce uma soberania política, assim como houve outras formas de resistência, igualmente desejadas, ou de recusa que se dirigem ao poder na medida em que ele explora economicamente, não terá havido formas de resistência ao poder como conduta? (FOUCAULT, 2008, p. 256-257).

Vieira-Machado (2012) nos estimula a pensar sobre quem somos nós para falarmos se os professores estão certos ou errados, pois mesmo sem essa cientificidade toda suas experiências não podem ser desvalorizadas, tendo em vista que as falas dos professores muitas vezes são desqualificadas. Nesse sentido, Foucault (2002, p. 12) *apud* Vieira-Machado (2012) alude:

[...] são blocos de saberes históricos que estavam presentes e disfarçados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos, e que a crítica pôde fazer reaparecer pelos meios, é claro, da erudição. [...] toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível de conhecimento ou da cientificidade requeridos.

É nesse sentido que não julgamos, não desqualificamos e nem trazemos como ingênuas as falas da pedagoga FTD, da professora de Artes Above e da professora de Inglês Artenova quando essas relatam sobre a sua angústia de não saber Libras para se comunicar inicialmente com a mãe surda e sugerem como uma possibilidade para auxiliar nessa comunicação a presença do tradutor e intérprete de Libras de d a três vezes na semana para o ensino dessa língua à comunidade escolar. Segundo as entrevistadas:

Pra mim sinalizar seria muito mais difícil, porque eu não iria conseguir, então teria que ser na base da oralidade mesmo e assim, contando sempre com a sua ajuda. Por isso que é difícil. Então eu acredito que Deus sabe onde coloca as pessoas, porque você é uma intérprete e ela teve esse suporte, ela teve esse apoio, porque você era a professora da filha dela e era intérprete de Libras. Então eu como pedagoga com certeza iria fazer a parte oral, porque a parte de sinais é muito difícil pra mim. Eu não fui contratada pra isso, a gente como profissional da área não tem todos os caminhos, a Prefeitura não tem noção dessa criança que tem essa mãe surda para talvez oferecer uma formação, mas é mais a parte oral mesmo, porque a parte de sinais é difícil. E quando a gente tinha a disciplina de Libras na faculdade eu não achava fácil não e como a gente não teve mais contato com essa língua desde lá, quando a gente se depara com algum surdo a gente tem dificuldade.

FTD

Eu acho que talvez, vamos sonhar, né (risos), uma possibilidade seria ter um profissional conhecedor da linguagem de sinais que pudesse estar disponível para esse atendimento, fazer essa ponte entre o professor e a pessoa surda. Vamos sonhar, né?! (Risos). Eu acho assim que a secretaria de educação deveria ver e ser assim, a escola que tiver um pai que seja surdo e que necessite se comunicar através da linguagem de sinais, aquela escola deveria ter um profissional disponível, se não a semana toda, mas pelo menos duas ou três vezes por mês ter um profissional para atender algumas escolas que tenha essa necessidade, aí agendaria com essa mãe quinzenalmente, mensalmente ou quando ela necessitasse agendaria esse profissional para estar lá, com ele tendo conhecimento prévio do assunto, de tudo, a gente tendo conversado com o professor já para fazer essa mediação.

Above

E ainda:

Eu penso que na formação dos profissionais deveria ter essa disciplina pra quando sairmos da faculdade já termos pelo menos noções básicas pra termos um envolvimento maior com essas pessoas surdas. Acredito sim que se a gente tivesse essa preparação as dificuldades seriam menores na comunicação com a pessoa surda.

Artenova

A relação da professora de artes e sua experiência quanto educadora e relação que estabelece com mãe surda relata não ter tido contato com a mãe surda, disse não conhecer Libras e a comunicação com ela seria escrita e oral.

Eu vou te falar que eu não me recordo dessa mãe, eu acho que eu não tive contato com ela, mas se caso ela tivesse me procurado como eu não sou conhecedora de sinais eu tentaria junto com a equipe pedagógica como que eu poderia ajudá-la e procurar saber se a mãe sabe ler e escrever pelo menos, se ela entende textos, e eu acho que eu escreveria pra ela, na linguagem verbal escrita mesmo, faria uma espécie de relatório sobre a filha dela, então talvez seria dessa forma, já que eu não tenho conhecimento da linguagem de sinais. Eu procuraria a equipe pedagógica e tentaria uma comunicação mediana com ela, o máximo para ter um atendimento afetuoso, digamos assim, uma forma de acolhimento para que a mãe não se sentisse excluída, assim “- poxa, ninguém consegue me atender aqui!”, uma forma afetuosa, de acolhimento para depois a gente passar para algo mais profissional, digamos assim, porque a pessoa precisa se sentir acolhida em primeiro lugar. Porque é um lugar exatamente para isso, somos profissionais, lógico, temos regras, temos todas as questões pedagógicas e burocráticas a seguir, mas esse espaço de acolhimento tem que ter, especialmente na escola.

Above

Já a professora de inglês na comunicação com mãe surda dialoga com Above relatando que também não teve contato com a mãe e diz não ter condições de fazer esta comunicação.

Eu não tive contato com essa mãe, mas caso eu precisasse tratar qualquer assunto com ela deveria ter uma pessoa pra estar fazendo esse intermédio da comunicação, porque eu não teria condições de fazer essa comunicação direta com ela e aí tendo esse profissional acho que seria normalmente falar sobre o desenvolvimento da filha, acho que seria normal se tivesse um profissional responsável pra fazer essa comunicação minha com ela.

Artenova

Os professores ouvintes, quando se deparam com a presença de pais surdos na escola, vão construindo subjetivações outras do que pensávamos observar, nos mostrando preocupação em entender o universo desses pais e de sua língua, no caso Libras, mostrando assim uma tentativa de comunicação com esses sujeitos. Sobre essa questão Vieira Machado (2012) nos aponta que:

Aos professores, então, no lugar de protagonistas nas pesquisas, é requerido que falem sobre si mesmos e se exponham. É requerido que se examinem, que reflitam, que se julguem e que se transformem. Isso os torna sujeitos de sua ação, e essa ação provém de suas experiências profissionais. Logo, suas experiências passam a ser consideradas no conjunto de saberes pedagógicos produzidos. (VIEIRA MACHADO, 2012, p. 91)

O professor de educação física diz não se lembrar da mãe surda na escola, sugere que família poderia ter informado a escola desde o início das aulas.

Eu não me recordo dessa mãe na escola, até porque eu sempre peço para não deixarem os 1ºs e 2ºs aninhos nas últimas aulas comigo, porque geralmente os professores regentes têm algo a dizer para as famílias, mas eu acredito que essa família poderia ter facilitado o trabalho da escola e ter informado desde o início do ano letivo sobre essa situação, de que a mãe era surda e não ter deixado

para acontecer como aconteceu com você, de ter que adivinhar que essa mãe era surda, porque foi o que aconteceu, você adivinhou que ela era surda, porque se chega essa informação à escola desde o início do ano letivo, se explica essa situação, com certeza a gente teria agido de uma forma diferente desde o início. Mas como eu disse, para eu ter o contato com a família mesmo seria somente se houvesse alguma situação em que eu precisasse convocá-la por conta de algum ocorrido, falar sobre algo, então seria somente nessa situação para que eu tivesse um contato direto com a família e no caso da família dessa criança não me vem à memória eu ter feito nenhum contato com a família e por esse motivo eu não consigo te responder se a minha comunicação com ela apresentou alguma dificuldade, alguma facilidade, então eu não tenho nenhum relato de experiência para te colocar sobre a minha disciplina e essa família.

Rocco

Quando indagada sobre sua relação pedagógica com os profissionais da escola, a mãe surda diz que na maioria das vezes era seu marido quem ia à escola e essa não oferecia intérprete, compartilhando a dificuldade que teria em se comunicar com a escola. A mãe, relata e sugere:

Na maioria das vezes não era eu quem ia, teria que ser meu esposo ou minha cunhada para estar conversando, tirando dúvidas, todas essas coisas que envolve a escola, isso porque a escola não oferecia o intérprete, no caso, aí pra mim seria a maior dificuldade de eu ser entendida lá, por esse motivo eu optava por não ir.

Como eu e meu esposo vimos na televisão que vai ser obrigatório também a língua de sinais nas escolas, então minha sugestão seria no caso alguém na secretaria ou na direção que conseguisse interpretar e entender o meu jeito de falar, uma pessoa formada que conseguisse entender as necessidades e dúvidas minhas, porque eu tenho bastante vergonha também no caso. Igual o pessoal das testemunhas de Jeová, eles tem intérpretes com eles, eles me faziam uma visita e junto com o grupo deles tinha intérpretes também

e não só isso, outras pessoas do grupo sabiam Libras também.

Global

As falas acima da mãe surda ressaltam sua retirada frente à dificuldade de comunicação com a escola e apontam a necessidade de um tradutor e intérprete de Libras para que a comunicação com os profissionais da escola fosse possível, tendo em vista que os profissionais da escola tendem a ponderar as famílias como um prolongamento da escola. Sobre essa relação de família e escola, Silva (2003, p. 63) *apud* Sobrinho (2009) aponta:

Assim é que, via de regra, falar em relação família e escola ou em participação e envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos "[...] significa automaticamente, para a maioria dos agentes educativos (professores, em particular), equacionar as famílias como extensão da escola, constituir school like families".

Assim como a mãe surda, o pai ouvinte também destaca a necessidade de ter um tradutor e intérprete na escola para que seja possível uma comunicação em Libras de pais surdos e profissionais da escola. O pai relata que sempre teve que ir à instituição ou pedir a alguém da família para resolver assuntos relacionados à vida escolar de sua filha, tendo em vista a falta de um intérprete para a mediação da comunicação entre a esposa e a escola. Nas palavras do pai:

É como a gente já veio falando nas perguntas da minha esposa, no caso tem que ser eu ou se eu não puder ir tem que ir alguém da família para se comunicar com eles da escola lá, por conta da deficiência dela e pela necessidade de um intérprete que na escola ainda não tem. O essencial é a comunicação, né?! Se nós tivéssemos a língua de sinais como uma matéria, como uma necessidade, a gente teria mais pessoas formadas e mais pessoas entendendo as pessoas com esse tipo de especialidade.

Record

Quando indagado sobre o que faz em uma situação emergencial comunicativa para que haja uma interação entre mãe surda e profissionais da educação ouvintes da escola, esse ainda diz:

Olha, eu vou relatar mesmo o que aconteceu o ano passado. Naquela época que a minha esposa passou mal e tudo mais o que ajudou bastante foi o celular, né?! Porque a minha filha tinha que ir pra escola e a gente tinha que ir para o médico, então às vezes a gente mandava algumas mensagens no WhatsApp pra professora dela que no caso era você, então isso agilizou bastante, foi essa ferramenta que foi uma mão na roda pra isso tudo. Mas se você não fosse a professora dela seria bastante complicado, eu digo assim, graças a Deus a minha filha ter passado na sua sala, mas eu vejo que seria bem complicado mesmo, por exemplo, a escola que a gente está agora a minha filha não tem uma professora com esse tipo de experiência, então ela até que participa bastante, mas pela pessoa ser deficiente auditiva, eu não sei se é preconceito, mas as pessoas ficam assim “- ah, se eu falar algo eu vou ofender; ah, eu não consigo!”. Então tudo é uma questão de adaptação. Eu conheço a minha esposa, a gente é casado há bastante tempo e eu não tenho uma formação em Libras, então a gente meio que criou uma linguagem própria, entendeu?! Então se a pessoa se aproximar ela vai pegar aquele sistema de conversar, vai tirar as dúvidas de sinais, vai participar e vai acabar criando um jeito de conversar, vai pegar um pouquinho do que sabe de Libras, vai perguntar alguns sinais, aí acaba saindo e dá pra comunicar legal.

Record

Ao dialogarmos com os sujeitos entrevistados não buscamos julgar suas atitudes como certas ou erradas, mas ouvi-los nos permite pensar juntos em como fazer de uma escola ouvinte mais cooperativa com pais surdos. Por isso as falas dos professores de sugerirem atitudes possíveis dentro dessa discussão, porque a escola é um espaço público, é onde o conhecimento é colocado à nossa disposição e portanto precisamos a todo momento estarmos abertos a novos diálogos e discussões. Pois, visto que os sujeitos aqui entrevistados se colocam como seres de ação na presença do outro neste presente, ou seja, a lacuna. A respeito disso ARENDT (1968, p. 14) *apud* Masschelein e Simons (2014, p. 14) nos salienta:

É justamente o presente que é a lacuna, e a maneira de viver nessa lacuna é pensar. Ou melhor, o pensamento é uma atividade imediatamente relacionada com uma questão existencial de como viver no presente (Arendt escreve que é sobre "como se mover na lacuna") (p. 14). Isso tem a ver comigo como um sujeito da ação (correta), ou seja, um sujeito que cuida do presente e da presença de alguém nesse presente.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Conforme já mencionado anteriormente, por Sennett (2012) que aborda sobre o fazer e consertar coisas dentro da oficina que contribuem para pensarmos que as relações que atravessam uma mãe surda e uma escola ouvinte é possível de mudança, ou seja, de conserto, mediante as discussões já apontadas.

Os entrevistados vêm narrando como se desdobraram os modos como a escola se relacionou com uma mãe surda. Trouxeram algumas angústias, no entanto também apontaram possibilidades de pensar juntos dialogicamente como nos propõe o autor. Percebemos nos sujeitos entrevistados o desejo de se sentirem atores participantes e pertencentes por meio da comunicação pedagógica entre família e escola.

É nesse viés que buscamos como produto final propor um guia didático contendo sinais básicos de comunicação primária em LIBRAS juntamente com vídeo em QR Code para uma comunicação inicial entre surdos e ouvintes. Tendo em vista que um guia didático pode ser compreendido como um material referencial contendo a apresentação de uma síntese documental dos principais temas de um conteúdo específico a ser desenvolvido, nesse caso um curso básico introdutório de LIBRAS destinado à comunidade escolar interessada a saber os sinais básicos e introdutórios de conversação em língua de sinais. Uma vez que esses profissionais são os que vivenciam diariamente as tensões dessas relações comunicativas. Esse documento está disponível no Apêndice A desse trabalho.

Nessa perspectiva discorreremos sobre o conceito-ferramenta de contraconduta em Foucault (2008) em que o autor teoriza sobre a importância de que não basta nos posicionarmos a favor ou contra determinada situação, algo que esteja acontecendo, mas de refletirmos sobre outras formas de conduzi-los. Desse modo, não buscamos apontar que as relações pedagógicas existentes entre a mãe surda e os profissionais da escola estão certas ou erradas, são boas ou ruins, mas de apresentarmos de outros modos uma possível relação a partir de uma comunicação inicial com sinais básicos em que a mãe surda se sinta acolhida nesse espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. dos S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

BASTOS, A. R. B. de. Sendero inclusivo: o caminho da escola peregrina na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. São Leopoldo, 2009. Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/AmeliaBastosEducacao.pdf>>. Acessado em 23 de maio de 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acessado em 17 de abril de 2019.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>. Acessado em 17 de abril de 2019.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acessado em 17 de abril de 2019.

COSTA, L. M. da. Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história. Vitória, 2007. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_94_LUCYENNE%20MATOS%20DA%20COSTA.pdf> Acessado em 23 de maio de 2019.

DRUMOND, A. H. Escola bilíngue para surdos: constituição de práticas que configuram um espaço bilíngue. Vitória, 2017. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_11197_Disserta%E7%E3o%20Andr%E9a%20Hees%20Drumond%202017.pdf> Acessado em 23 de maio de 2019.

FOUCAULT, M. Aula de 1º de Março de 1978. In: Segurança, território, população. Curso no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão; revisão da tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. Inclusão & Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. – (Coleção Temas & Educação)

LOPES, M. C. Surdez & Educação. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. – (Coleção Temas & Educação)

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A pedagogia, a democracia, a escola. Belo Horizonte: Autentica, 2014a.

MENEZES, E. da C. P. de. A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva. São Leopoldo, 2011. Disponível em: <http://www.michelfoucault.com.br/files/Menezes_%20tese.pdf>. Acessado em 23 de maio de 2019.

SANTIAGO, L. M. Surdez e família: a comunicação entre surdo e ouvinte no contexto familiar. Centro de formações de professores - Anais eplis II, Amargosa - BA, 2019.

SENNETT, R. Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2012, p. 219-266.

Significado de Complacência. Disponível em:<<https://www.dicio.com.br/complacencia/>> Acessado em 5 de novembro de 2019.

Significado de Narcisismo. Disponível em:<<https://www.significados.com.br/narcisismo/>> Acessado em 5 de novembro de 2019.

SOBRINHO, R. C. A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência: contribuições de Norbert Elias. 2009. 2009. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

TOCQUEVILLE, A. de. Biografia do filósofo francês. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/biografias/alexis-de-tocqueville/>> Acessado em 5 de novembro de 2019.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa. (Per) cursos na formação de professores de surdos capixaba: a constituição da educação bilíngue no Estado do Espírito Santo. 2012.

APÊNDICE A: PRODUTO EDUCACIONAL

GUIA DIDÁTICO COM INFORMAÇÕES E SINAIS BÁSICOS DE COMUNICAÇÃO EM LIBRAS

Giseli de Oliveira Fonseca: Formada em Licenciatura em Pedagogia pela UFES; Pós-graduada em Educação Especial pela CESAP; Pós-graduada em LIBRAS pela FABRA/ES e atualmente professora em regime estatutário dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Prefeitura da Serra/ES.

Orientador

Edmar Reis Thiengo

Doutor pela Universidade
Federal do Espírito Santo

Arte - Gabriel Medeiros de Queiroz

Giseli de Oliveira Fonseca

Esse é o guia didático com sinais básicos de comunicação em LIBRAS que eu desenvolvi por meio do Programa de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré. Este guia emergiu a partir das falas dos sujeitos entrevistados, com o objetivo de colaborar com a comunicação entre pais surdos e comunidade escolar. Esse guia didático irá conter sinais básicos de comunicação primária em LIBRAS juntamente com vídeo em QR Code para facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes.

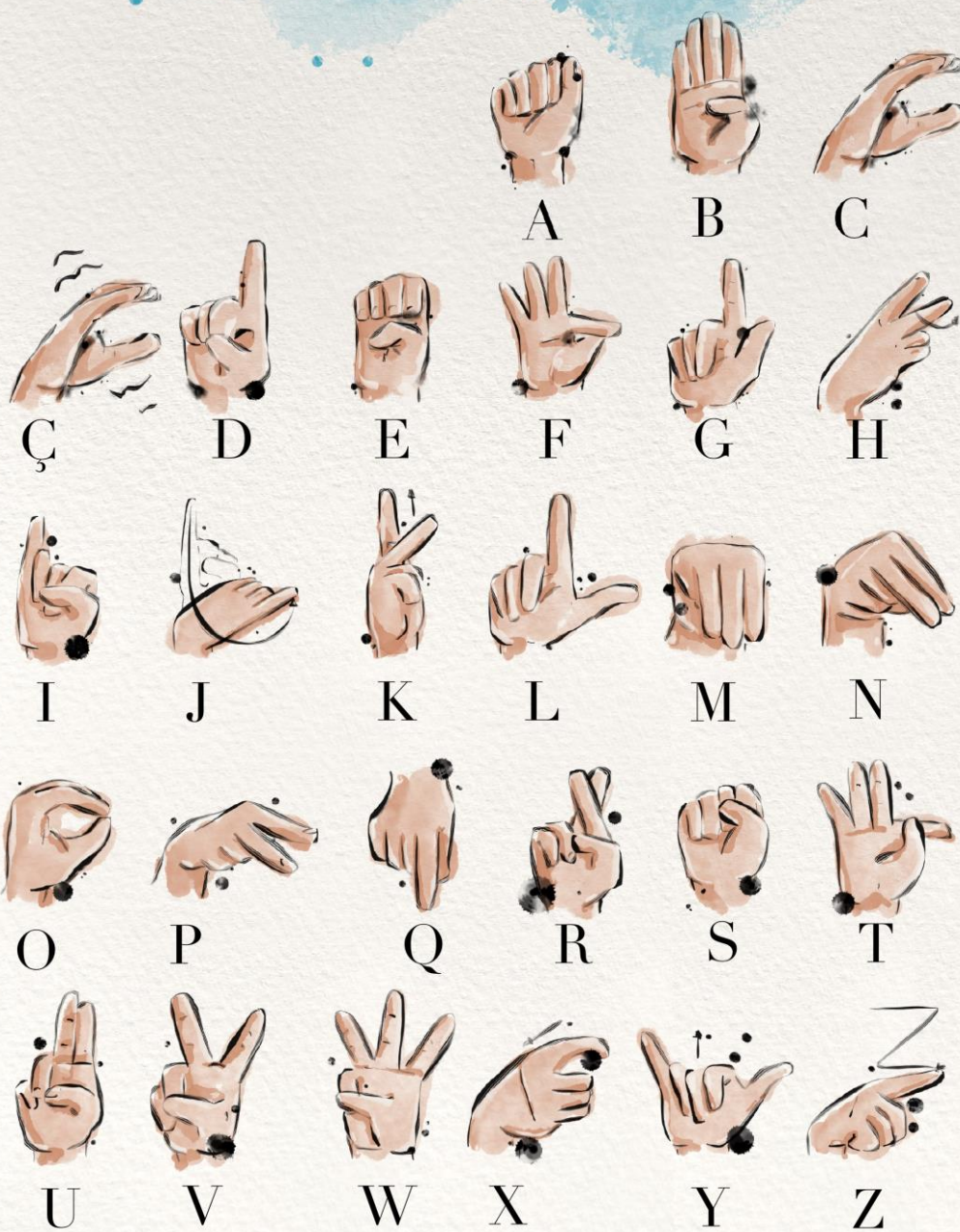


Aponte a câmera
do seu celular





Alfabeto Manual





Saudações, Cumprimentos e identificação

Oi	Obrigada
Tudo bem	De nada
Bem-vindo	Desculpa
Tchau	Bom dia
Nome	Boa tarde
Sinal	Boa noite
Prazer em conhecer você	Com licença
Idade	Por favor



Pronomes

Eu
Ele
Você
Nós
Seu/Teu
Meu/Minha
Dele/dela



Família

Família	Vovó	Esposo
Homem	Neto	Esposa
Mulher	Neta	Solteiro
Pai	Tio	Separado
Mãe	Tia	Divorciado
Madrasta	Irmão	Poligamia
Padrasto	Irmã	Viúvo
Grávida	Primo	Viúva
Nascer	Prima	Geração
Crescer	Cunhado	
Filho	Cunhada	
Filha	Sobrinho	
Filho adotivo	Sobrinha	
Bebê	Sogro	
Gêmeos	Sogra	
Trigêmeos	Genro	
Unigênito	Nora	
Criança	Noivo	
Adolescente	Noiva	
Jovem	Namorado	
Idoso/ velho	Namorada	
Vovô	Amigo	



Números Cardinais

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ...



Números Ordinais

1º 2º 3º 4º 5º 6º 7º 8º 9º 10º...



Números Quantitativos

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ...



Horas/Tempo

Que horas?	Último/até	Presente/hoje/agora	Atrasado
Meia noite	Madrugada	Futuro	Depois
Meio dia	Manhã	Ontem	Dois dias
Minuto	Tarde	Anteontem	Três dias
O dia inteiro	Noite	Já	
Primeiramente	Ano	Amanhã	
Primeira vez	Ano passado	Bimestre	
Último/só	Ano que vem	Semestre	
	Passado	Antes	



Semana

Domingo
 Segunda-feira
 Terça-feira
 Quarta-feira
 Quinta-feira
 Sexta-feira
 Sábado



Meses

Janeiro	Julho
Fevereiro	Agosto
Março	Setembro
Abril	Outubro
Maior	Novembro
Junho	Dezembro



Escola

Banheiro	Merendeir@ / (cozinheir@)	Arte
Biblioteca	Professor@	Biologia
Coordenador@	Secretári@	Educação física
Diretor@	Apontador	Física
Lanchonete	Borracha	Geografia
Quadra	Caderno	História
Aula	Caderno de desenho	Inglês
Sala de aula	Caneta	LIBRAS
Sala de informática	Lápis	Matemática
Sala de vídeo	Lápis de cor	Português
Secretaria	Livro	Química
Grupo da limpeza	Papel	



Vários

Surdo	Feio
Ouvinte/Escutar	Legal
Água	Mesa
Bonit@	Não saber
Cadeira	Saber
Emprestar	



Diálogo

A – Oi, tudo bem? Meu nome é Giseli e esse é o meu sinal.
Qual é o seu nome e sinal?

B – Oi, tudo bem! Meu nome é Nathalia. Meu sinal é esse.
Prazer em conhecer você, Giseli.

A – Prazer em conhecer você também, Nathalia. Bem-vinda à
nossa escola.

B – Obrigada.

A – De nada. Tchau.

B – Tchau.