

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**RESPEITANDO AS DIFERENÇAS NO TRÂNSITO:
ALUNOS SURDOS EM AÇÃO E MOVIMENTO**

CÁRMEN CRISTINA PEREIRA DA SILVA

ORIENTADOR: PROFº DR. NÉLSON REGO

PORTO ALEGRE, MARÇO DE 2008.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**RESPEITANDO AS DIFERENÇAS NO TRÂNSITO:
ALUNOS SURDOS EM AÇÃO E MOVIMENTO**

CARMEN CRISTINA PEREIRA DA SILVA

ORIENTADOR: PROFº DR. NÉLSON REGO

BANCA EXAMINADORA:

Prof º Dra. Adriana Thoma (FACED-UFRGS)

Profª Dr. Álvaro Luiz Heidrich (Geografia-UFRGS)

Profª Dra. Dirce M. Antunes Suertegaray (Geografia-UFRGS)

**Dissertação apresentada no curso de Pós-
Graduação em Geografia da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul como
requisito parcial para obtenção do título
de Mestre em Geografia**

PORTO ALEGRE, MARÇO DE 2008.

Silva, Cármen Cristina Pereira da

Respeitando as diferenças no trânsito: alunos surdos em ação e movimento. / Cármen Cristina Pereira da Silva - Porto Alegre : UFRGS, 2008.

[142 f.] il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, RS - BR, 2008.

1. Geografia. 2. Movimento. 3. Espacialidade. 4. Língua de Sinais. 5. Ambiências Móveis, 6. Espaço 7. Trânsito. I. Título.

Catálogo na Publicação
Biblioteca Geociências - UFRGS
Renata Cristina Grun CRB10/1113

Dedico este trabalho ao meu marido Edson Leão pela paciência e compreensão dos momentos em que, por estar envolvida com este trabalho, não pude dedicar atenção a ele e aos meus amados filhos Eduardo e Carolina. Ao meu irmão Eduardo Victor, que em sua passagem nesta vida trouxe alegria e inspiração em todos os momentos que passamos juntos.

AGRADECIMENTOS

Foram muitas as pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho, o que torna difícil a tarefa de listar pessoas e até mesmo instituições que possibilitaram a concretização desta dissertação.

Inicialmente, gostaria de agradecer à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mais especificamente ao Programa de Pós-graduação em Geografia, tanto ao corpo docente como ao corpo discente que acompanharam esta minha caminhada.

A direção, corpo docente e discente da Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial para Surdos Vitória cuja vivência colaborou para a reflexão e participação nos diversos projetos pedagógicos desenvolvidos na escola.

Para finalizar, gostaria de agradecer imensamente aos professores Claudionir Borges da Silva e Dayse Aparecida Bonifácio que participaram ativamente de todo este processo, seja na participação dos projetos pedagógicos, seja na colaboração com idéias e discussão na concretização deste trabalho, inclusive na formatação e revisão gramatical da obra.

RESUMO

As páginas que seguem trazem uma reflexão sobre um trabalho que está sendo realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial para Surdos Vitória, em Canoas. Movimento e espacialidade estão presentes no cotidiano de todos nós. Pensando nesta perspectiva a proposta em questão tenta articular à experiência do dia-a-dia um olhar mais elaborado, mediado pelas categorias geográficas e tendo como suporte a gramática espacial da Língua de Sinais. No momento em que se discute a inclusão como elemento facilitador para uma convivência melhor entre as diferenças, busca-se ampliar as discussões trazendo as questões práticas envolvendo alunos surdos e suas vivências diárias no contexto da cidade. As experiências contextualizadas em Ambiências Móveis, inspiradas nas idéias de Rego (2003), norteiam as etapas do processo de apropriação do espaço vivido presente em trânsito.

Palavras-chave – Movimento, Espacialidade, Língua de Sinais, Ambiências Móveis, Espaço, Trânsito.

ABSTRAT

Then following pages show a paper's meditation that is being realized at the Special Studies to Deaf Vitória Municipal School. The movimentns and spaciality are present every day in our lives. Thinking in this perspective thatn this proporse tries to articulate our own experiences. A different lok from the rest of the students, that is mediated by geographics categories, that's having like basis structures the gramar sign's language. At the moment that we are discussing about the inclusion like eased element to a better coexistence between the people and the differences it's necessary to making the discus bigger bringing practical questions involving deaf students and their daily routine in the city's context. The experiences in context in moved environments inspired in the Rego's ideas (2003) the stages of process of appropriate the lived space presents in circulation.

Key Words: Spaciality. Signs'language. Moved Environment. Space. Circulation.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 01. E.M.E.F.E.P.Surdos Vitória.....	34
Foto 02. Manifestação na Praça da Matriz.....	74
Foto 03. Caminhada na Semana da Acessibilidade.....	75
Foto 04. Alunos com faixas.....	76
Foto 05. Alunos em blitz educativa.....	78
Foto 06. Pedagogas e funcionários do Dep. de trânsito de Canoas.....	78
Foto 07. Saída de ônibus de linha a evento.....	79
Foto 08. Confeção de bottons de E.V.A com o sinal: EU TE AMO.....	79
Foto 09. Visita ao galpão de reciclagem.....	80
Foto 10. Entrega de convites e mensagens.....	80
Foto 11. Saída para a apresentação do grupo de teatro.....	84
Foto 12. Caminhada pelas calçadas dos bairros.....	85
Foto 13. Visita ao aterro sanitário.....	86
Foto 14. Linha de tempo da história dos surdos.....	87
Foto 15. Alunos em trabalho sobre o Hip Hop.....	88
Foto 16. Pichação em monumento.....	89
Foto 17. Grafites em muro.....	89
Foto 18. Antes de uma apresentação na UNILASALLE.....	89
Foto 19. Apresentação do grupo de teatro na FACED.....	91
Foto 20. Apresentação do grupo de teatro no SENAI.....	91
Foto 21. Apresentação do grupo de teatro na rua.....	92
Foto 22. Acampamento em Capão da Canoa.....	92
Foto 23. Alunos e professores da EJA em festa.....	94
Foto 24. Alunos participando em Feira Municipal.....	95
Foto 25. Alunos expondo trabalhos na Semana do Trânsito.....	97
Foto 26. Caminhada pela Semana do Meio Ambiente.....	98
Foto 27. Museu da ULBRA.....	98
Foto 28. Alunos em almoço no Acantonamento de 2007.....	101

Foto 29. Pronto Socorro.....	105
Foto 30. Igreja São Luiz.....	106
Foto 31. Caminhada pelo Centro de Canoas.....	106
Foto 32. Premiação da aluna Michele.....	107
Foto 33. Historiador narra a História de Canoas.....	108
Foto 34. Alunos da EJA em Palestra sobre o Trânsito.....	109
Foto 35. Sinaleira de Três Tempos Próxima à Escola.....	112
Foto 36. Blitz Educativa	113
Foto 37. Foto de Folder Comemorativo.....	115
Foto 38. Foto de Trabalho no Laboratório de Informática.....	114
Foto 39. Fundação Cultural de Canoas.....	116
Foto 40. Aluna Diúlia e o seu Trem Azul.....	118
Foto 41. Montagem da Maquete da Estação do Trem.....	118
Foto 42. Maquete da Estação do Trem.....	129
Foto 43. Auto de Natal.....	120

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 Parâmetros Fonológicos de Sinais	39
Figura 02 Contrastes entre os Parâmetros	40
Figura 03 46 Configurações de Mão	41
Figura 04 Quatro Movimentos do Sinal Azul em (ASL).....	42
Figura 05 Movimentos da Mão.....	43
Figura 06 Espaço de Configuração dos Sinais.....	45
Figura 07 Parâmetro Orientação de Mão	47
Figura 08 Poesia Entregue nas Abordagens	81
Figura 09 Frente do Folder Entregue nas Intervenções Educativas.....	82
Figura 10 Verso do Folder Entregue nas Abordagens Educativas.....	83
Figura 11 Atividade Pedagógica	99
Figura 12 Atividade Pedagógica Criada por uma Surda	100
Figura 13 Desenho Ilustrativo da Hermenêutica Instauradora	124
Figura 14 Desenho Conceitual Aplicado à Prática Pedagógica	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	44
Movimentos: tipo, direcionalidade, maneira e frequência.	
Quadro 2.	46
Espaço Locação: cabeça, tronco, mão e espaço neutro.	
Quadro 3.	48
Expressões Não-Manuais	
Quadro 4.	113
Infrações de Trânsito nas Proximidades da Escola.	

SUMARIO

LISTA DE FOTOGRAFIAS.....	VI
LISTA DE FIGURAS.....	VIII
LISTA DE QUADROS.....	XIX
RESUMO.....	IV
ABSTRAT.....	V
INTRODUÇÃO	XII
1. INSERÇÃO DA AUTORA NA EDUCAÇÃO SURDA	17
2. A LOCALIZAÇÃO DO SURDO EM DIFERENTES MOMENTOS HISTÓRICOS DAS ABORDAGENS EDUCACIONAIS	21
1.1 OS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL	29
1.2 FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DOS SURDOS EM CANOAS	31
1.3 OUTROS ELEMENTOS DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	33
3 A APROPRIAÇÃO DIFERENCIADA DOS SURDOS EM RELAÇÃO AO ESPAÇO.....	37
4 REFLEXÕES SOBRE O COTIDIANO DOS SURDOS EM TRÂNSITO SOB Á PERSPECTIVA DE TERRITORIALIDADE, LUGAR E AMBIÊNCIAS	50
4.1 AÇÃO E MOVIMENTO EM TRÂNSITO	50
4.2 UMA VISÃO SOBRE A TERRITORIALIDADE DE RESISTÊNCIA	56
4.3 O LUGAR NA PERSPECTIVA SURDA.....	61
4.4 O CONCEITO DE GERAÇÃO DE AMBIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA ESCOLA DE SURDOS	64
5 TRANSITO E EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA UMA PRÁTICA RENOVADA	67
5.1 CAMINHOS PEDAGÓGICOS POSSIVEIS.....	67

5.2 O TRANSITO ENQUANTO UM COMPONENTE CURRICULAR MEDIADOR DE CONHECIMENTO	69
5.3 POR QUE O TEMA TRÂNSITO DESPERTA TANTO INTERESSE?	70
6 VIVÊNCIAS VISO-ESPACIAIS NAS SAÍDAS DE CAMPO.....	74
7 CONCEITOS ARTICULADORES DE REFLEXÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	121
7.1 AMBIÊNCIAS MÓVEIS	121
7.3 TERRITORIALIDADE E TERRITORIALIDADE DE RESISTENCIA	125
7.4 O USO LINGÜÍSTICO DO ESPAÇO PELOS SURDOS	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe a reflexão sobre experiências pedagógicas em termos de elencar conceitos da geografia como territorialidade, lugar e ambiências à dinâmica das relações do vivido como possibilidade de tornar o aprendizado para os alunos em geral, mas especialmente para os alunos surdos, mais coerente com as suas necessidades através de vivências práticas incluindo a resolução de problemas da vida cotidiana.

Ao ter contato pela primeira vez com os alunos surdos senti-me instigada a conhecer mais sobre a sua diferente forma de comunicação através da Língua de Sinais, a língua dos surdos. O contato visual necessário para a comunicação em sinais caracterizava um jeito próprio do grupo se posicionar diante dos objetos à volta.

A busca por leituras e informações conduziu-me à percepção de que havia uma nova fronteira a pesquisar e um longo caminho a percorrer; uma perspectiva totalmente nova em termos de cultura e linguagem.

Questões mais abrangentes e de suma importância através das pesquisas sobre a língua visual dos surdos, suas origens históricas e sociais, o seu trânsito geração após geração, foram delineando a minha expectativa de que uma nova jornada pedagógica estava por acontecer. Que força desconhecida e infinita, que capacidade de adaptar-se às condições mais adversas poderia encontrar neste campo de estudos sobre a educação de surdos.

À medida que fui conhecendo às diversas interpretações sobre a educação de surdos, especialmente em relação à especificidade lingüística da comunidade surda e a sua percepção visual de mundo, encontrei nos trabalhos de autores que se dedicavam aos Estudos Surdos em Educação um aporte à busca por instrumentalização para o trabalho com os surdos e para os surdos. Skliar define os Estudos Surdos da seguinte forma:

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e a cultura surda são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir do reconhecimento político (SKLIAR, 2001: 05).

O Trabalho Respeitando as Diferenças no Trânsito - alunos surdos em ação e movimento foi construído de acordo com essa perspectiva, considerando aos surdos como um grupo distinto, em processo de emancipação política e social; e a escola de surdos como uma possibilidade de se impor como uma frente de resistência às práticas discursivas de inclusão, que reúne num mesmo espaço corpos e mentes descontextualizados e separados pela impossibilidade de usar a mesma forma de comunicação.

Pesquisadores como Sá (2002) e Silva (2003) concebem a cultura surda através das formas de organização do grupo, com seus códigos próprios e de solidariedade, pertinentes a um campo de forças subjetivas reveladas através da linguagem, dos juízos de valor, das artes e das motivações. O Respeito as Diferenças no Trânsito é uma concepção que está presente em todas as fases desta pesquisa, cujos questionamentos buscam nas práticas cotidianas as muitas significações e produção de subjetividades nas diversas formas de circulação e mobilidade urbanas e culturais.

O processo de significação e produção de subjetividades expressa em práticas e teorias que se constituem reciprocamente, acabam por delinear a necessidade de construção de um currículo multicultural, que segundo McLaren (1997), contemple à perspectiva política da diferença como experiências de significação e como processos de construção de relações políticas e econômicas.

McLaren (2001) propõe uma pedagogia multicultural, apontando para a necessidade de maiores estudos sobre o multiculturalismo crítico. Sá (2006) descreve o multiculturalismo crítico como as representações de raça, classe, gênero, etc; como resultado de lutas sociais entre signos e significações, enfatizando os processos de transformação das relações sociais nos quais os significados são gerados.

Parto da narrativa de Lopes (2006), que entende o currículo como experiências pensadas e impensadas nas práticas pedagógicas que se colocam no cotidiano; experiências vivas que fazem pensar coisas, comportamentos e elaborar conceitos, para construir possibilidades de análise que tenha o trânsito como o pano de fundo, o chamamento à perspectiva do vivido; tanto pelas constantes saídas com os alunos, conforme os relatos que serão apresentados durante o trabalho, quanto pelas atividades-evento, que promovem naqueles que participam dessas práticas, a constituição de sujeito/território de acontecimento, lugar onde as experiências acontecem, deixando vestígios, afetos e efeitos Larrosa (2004).

O pensamento de busca e investigação permeia todo o trabalho. As experiências didáticas com as suas respectivas orientações distintas: territorialidade, ambiências e lugar no trânsito cotidiano dos surdos, ou mais especificamente com o tema: Respeitando as Diferenças no

Trânsito, compreendem as experiências de convívio, desde àquelas construídas nas relações do dia-a-dia, passando pelas saídas no bairro, pela cidade e outros locais para a realização de observações e apreciação de exposições, passeios e apresentações do grupo de teatro da Escola Vitória. O tema foi definido baseado em Corte (1998) como a unidade de significação que se depreende de um texto analisado de acordo com os critérios relativos à teoria que serve de guia de orientação.

Na primeira parte do trabalho é apresentada a caracterização da proposta. Reviso o local de onde falo na condição de professora da disciplina de Geografia dos alunos surdos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental no turno da manhã e professora das Séries Iniciais na Educação de Jovens e Adultos no turno da noite, ambas atividades exercidas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial para Surdos Vitória.

No segundo momento a localização dos surdos em diferentes momentos históricos das abordagens educacionais para eles desenvolvidas apresenta considerações sobre espaços e tempos pensados para os surdos.

Nesse contexto as características das pessoas e das sociedades nos diferentes tempos são abordadas através de olhares de teóricos, suas representações e interpretações sobre diferenças e desigualdades. Narrativas comprometidas com saberes e poderes até a configuração dos tempos atuais, quando se percebe que toda “a subjetividade é produzida de forma contextual no interior de práticas determinadas” (SÁ, 2006:45).

No terceiro capítulo da pesquisa estão registrados os elementos que constituem a estrutura da Língua de Sinais Brasileira, ou LIBRAS, referendadas por Quadros e Karnopp (2004) onde descrevem a unidades formacionais dos sinais, demonstrando como a Língua de Sinais é escrita no espaço de enunciação, incorporando nuances de movimento, direção ou, principalmente, a compreensão de que a Língua de Sinais é uma língua visual e que constitui uma maneira diferenciada de ler o mundo.

No capítulo quarto a perspectiva de lugar, ambiências e territorialidade como orientações de análise apresenta o norte s reflexões. A compreensão das posições de Santos (2004: 322), em relação ao lugar enquanto um “cotidiano entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições; onde cooperação e conflito são as bases da vida comum” apresentam proximidade com a idéia de intensificar na escola um lócus de produção de significados sobre os surdos, coerente com a forma como os surdos se narram.

Na seqüência procura-se fundamentar o tema da pesquisa: o trânsito, como uma via de possibilidades pedagógicas. São apresentados relatos de experiências pedagógicas destacando-se algumas atividades, nas quais, os alunos estiveram mais envolvidos. As duas atividades mais

emblemáticas realizadas pela Escola Vitória foram idealizadas por sua diretora Mari Lúcia Neuhauss Mantelli: o acantonamento e o acampamento de três dias na associação dos surdos em Capão da Canoa.

Na sétima parte está presente uma discussão mais criteriosa acerca dos conceitos articuladores de reflexões das práticas pedagógicas. Neste ponto a apropriação diferenciada do surdo em relação ao espaço demonstra a forma como os surdos ressignificam a falta da audição por uma leitura visual do mundo e por uma apreensão espacializada da realidade.

Em relação ao conceito de territorialidade utilizo as concepções de Silva (2003) por expressar a constituição de grupo, de configuração de espaços materiais e imateriais mediados pelas relações de poder que configuram um determinado espaço. Silva estabelece a compreensão de que nessa disputa de poder, constituíram-se territorialidades de resistência da comunidade surda em relação à imposição da língua e cultura ouvinte.

Nessa situação de processamento visual de informações e conhecimento é que o surdo se organiza e se movimenta no mundo, condicionando às práticas sociais ao efetivo uso de sua língua visual.

Meu envolvimento com o objeto de estudo da pesquisa não é neutro. Como professora da maioria dos alunos da Escola Vitória, onde está sendo desenvolvida a pesquisa e as ações; escrevo, também, na condição de observadora e pesquisadora. Ao escrever o texto faço escolhas, penso sobre as práticas, analiso os depoimentos, reviso a dinâmica que produz e é produto da pesquisa científica.

Com essa compreensão convém considerar a desconstrução de práticas discursivas hegemônicas, com o entendimento de que cada um elabora e é resultado de uma construção social.

A abordagem seguiu a direção da pesquisa-ação, através da leitura de Franco (2005) que considera a pesquisa-ação uma investigação que caminha na direção da transformação de uma realidade e que implica diretamente na participação dos sujeitos que estão envolvidos no processo, cabendo ao pesquisador assumir dois papéis, de pesquisador e de participante, e ainda visualizando para a necessária emergência dialógica da consciência dos sujeitos na direção da mudança de percepção e de comportamento.

A análise do conteúdo e das informações coletadas segue a proposta de Cortes (1998) à medida que pressupõe a valorização da subjetividade com o objetivo de analisar o significado das informações. A autora acredita que o observador é parte integrante do contexto observado; à medida que modifica o contexto através da interação comunicativa e é modificado por ele.

Ao final do trabalho procuro resgatar algumas reflexões desenvolvidas ao longo do desenvolvimento da pesquisa, aliada às atividades didáticas. Os relatos das atividades colaboram para o entendimento, através do recurso das fotografias, acerca das ambiências móveis que perpassam toda a experiência pedagógica surda pensada e realizada com uma possibilidade de um outro olhar para as vivências praticadas pela escola.

1. BREVE HISTÓRICO DA INSERÇÃO DA AUTORA NA EDUCAÇÃO SURDA

Meu primeiro contato com os alunos surdos foi na Escola Farroupilha, em Canoas, onde ocorria a inclusão de alunos surdos no curso de Educação de Jovens e Adultos no ano de 2000. Na ocasião eu ministrava aulas de Geografia e História para os alunos de 5ª a 8ª séries. Precisei estudar a Língua de Sinais para poder me comunicar com os meus alunos, já que todo o diálogo era feito através da intermediação de um intérprete. Além disso, a Prefeitura de Canoas ofereceu cursos de Língua de Sinais para os professores da escola Farroupilha, em uma parceria inédita com a Universidade Luterana do Brasil - ULBRA. De qualquer maneira, faltava um maior contato professor-aluno tão importante para a relação de apoio, trocas e aprendizagem.

Na prática cotidiana a existência da Língua de Sinais trouxe à necessidade de arranjos espaciais necessários para a acomodação do grupo recém-chegado; constituindo uma novidade ímpar tanto para professores, quanto para os alunos ouvintes e os alunos surdos; pois tratava - se da primeira experiência de inclusão de alunos surdos num curso de suplência de uma escola municipal de Canoas.

As minhas primeiras experiências com a cultura surda e com a Língua de Sinais, com a comunidade surda, com as representações e a constituição de significados, com a identidade do surdo e com as diferentes práticas discursivas sobre a surdez e os surdos aconteceram em salas de aula de inclusão.

A área da educação representada pela escola com a experiência de inclusão, refletia uma política de significações, uma interpretação acerca da surdez e dos surdos que não combinava com as expectativas dos surdos em relação à aprendizagem e a comunicação, que acontecia precariamente, apesar dos esforços de professores e alunos surdos e ouvintes.

As considerações de Sá (2002), a respeito da comunidade surda revelam um sistema social no qual um grupo de pessoas vive junto e compartilha metas comuns e responsabilidades umas com as outras. A realização dessa comunhão de idéias não parecia acontecer na experiência da inclusão.

Em outra fase dessa jornada recebi um convite para trabalhar como professora referência nas mesmas turmas em que ministrava as aulas de geografia; aceitei por entender que seria uma boa oportunidade de pensar na relação espacial do surdo em processo de comunicação a partir das técnicas e teorias de tradução e interpretação que faziam parte do currículo do curso que estava realizando na Universidade Luterana do Brasil. Silva (2003: 90)

define o termo “referência” nesse caso, como vinculado à atividade de tradução de Língua de Sinais, portanto, referência em relação ao conhecimento em LIBRAS.

No ano de 2003 iniciei o trabalho na Escola Especial para Surdos Vitória, também em Canoas, como pode - se observar na foto 01. Os alunos que não trabalhavam tinham agora uma outra opção para poder estudar.



Foto 01: Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial para Surdos Vitória. À direita, o prédio ainda em obras. Na ocasião os alunos estudavam em classes especiais na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Palma da Silva.

Fonte: Arquivo da Escola Vitória

O fato das duas escolas estarem lado a lado possibilitou que os alunos acompanhassem o processo de construção da sua futura escola.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial para Surdos Vitória foi construída segundo os critérios legais para a realização das atividades docentes. Na época de seu planejamento a equipe responsável pela inclusão na prefeitura de Canoas visitou várias escolas de surdos para conhecer o desenho das escolas e sua infra-estrutura, por isso as salas contam com a instalação de espelhos, resquícios de outros tempos educacionais orientados pela comunicação total.

O projeto em execução viabilizou salas de aula com quadros brancos, biblioteca, refeitório, sala de ritmo, sala de LIBRAS e cozinha experimental. A escola também conta com uma mini-casa para a realização da intervenção comunicativa com crianças menores de quatro anos. Em contrapartida, os recursos são escassos. Os professores precisam usar de muita criatividade para dar conta das necessidades que se apresentam.

A escola está situada no bairro Mathias Velho, à esquerda da BR - 116, zona oeste da cidade. O nome presta homenagem a um dos primeiros povoadores do município, Coronel da

Guarda Nacional Saturnino Mathias Velho que, em 1882, comprou grande parte dos campos do loteador Vicente Ferrer da Silva Freire.

Interessante é lembrar que a cidade desenvolveu-se em torno da estação de trem construída em 1874, ano da inauguração da estrada de ferro que ligava Porto Alegre a São Leopoldo; data considerada por Silva (1978) o início do povoamento urbano de Canoas:

O Capão das Canoas e a estação ferroviária ocupam o centro de uma formosa região, com dezenas de outros capões, aflorando pelas coxilhas e várzeas. Belos capões, descritos como verdadeiras matas virgens em miniatura, quase todos com vertentes de água fresca e cristalina. E é por toda essa beleza natural que faz de Canoas lugar de retiro, de veraneio e preferido para excursões de fins de semana (SILVA, 1978: p.36).

Os alunos da escola são de classe média baixa. Possuem idades diversas que variam de 03 a 53 anos. A maioria dos alunos vem de bairros diferentes, inclusive de outras cidades da região metropolitana, como Esteio, São Leopoldo, Alvorada, Cachoeirinha, Viamão, etc. O que demonstra a circulação constante de nossos alunos.

A inauguração da Escola trouxe visibilidade aos surdos em Canoas. Pode-se perceber a partir dos movimentos em direção à escola e vice-versa, as múltiplas espacialidades presentes no cotidiano, que na maioria das vezes, escapa à percepção: o movimento de surdos, cadeirantes, cegos, motoristas, pedestres, ciclistas, papaleiros, pedintes, idosos, crianças, moradores de rua, etc.

Encontra-se entre os surdos grupos que nasceram com perdas auditivas, outros adquiriram a surdez durante as diversas fases da vida, como na adolescência ou mesmo na fase adulta, constituindo-se enquanto ouvintes em sua condição primeira, diferentemente dos que cresceram com um modelo surdo de identidade, ou em meio a ouvintes, somente tendo contato com outros surdos na adolescência.

Em 2005 a escola Vitória inaugura a EJA - Anos Iniciais, posteriormente os anos finais também foram contemplados. Os alunos mais velhos passam a ter mais uma opção para estudar através da EJA.

Com a decisão de acompanhar o grupo de alunos, quando eles optaram em pedir transferência para a escola Vitória pude vivenciar com mais profundidade a experiência de usar outra língua para a comunicação pedagógica, pois a partir desta nova fase, nos dois turnos de trabalho eu estava comprometida com atividades diretamente relacionadas aos surdos.

Na passagem de uma modalidade de inclusão Para uma experiência totalmente direcionada à efetiva comunicação em sinais, o fator a considerar foi a relação diferenciada entre professor e aluno, que agora se realizava diretamente, sem intermediários; o que não acontecia nas turmas de inclusão. Mesmo na ocasião em que pude atuar como intérprete, a relação tornava-se confusa, pois dificilmente eu conseguia me desfazer de minha identidade enquanto professora de geografia.

A próxima conquista passa a ser o Ensino Médio, questão que têm envolvido pais, familiares, professores e alunos em reuniões, assembleias e participação em sessões na Câmara de vereadores em Canoas.

2. A LOCALIZAÇÃO DO SURDO EM DIFERENTES MOMENTOS HISTÓRICOS DAS ABORDAGENS EDUCACIONAIS

Nossa existência hoje está marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do presente, para as quais não parece haver nome próprio.[...] Encontramo-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão [...] Isso porque há uma sensação de desorientação, um distúrbio de direção [...] Bhabha (1998: p.19).

As pessoas vivem distribuídas espacialmente num mundo que se apresenta com um espaço multicultural e de comunicação instantânea e global. Mas é justamente a falta de espaço, a sua perda, a subtração desses espaços que faz uma advertência acerca da condição humana de busca permanente por uma direção em meio às diversas espacialidades.

A mobilidade inerente à vida contemporânea, com o seu ritmo acelerado, estabelece distâncias e aproximações que delineiam a estética da vida cotidiana. Observando o trânsito nas ruas da cidade, pode-se perceber mais do que as diferentes espacialidades, mas as “espacialidades das diferenças” (SKLIAR, 2003: 97), no sentido de um olhar inteiro em direção ao outro, sem disfarces, nem economias de convívio.

Por este caminho os surdos se apresentam como um exemplo tanto das diferentes espacialidades pela sua relação lingüística com o espaço, quanto pela possibilidade de análise de uma espacialidade da diferença, considerando que os surdos têm se organizado ao longo da história, reivindicando os seus direitos de acesso à comunicação, à informação e ao trabalho.

Este capítulo tem o objetivo de analisar o trânsito dos surdos em diversos períodos históricos, tendo as abordagens educacionais a eles direcionadas como o fio condutor deste estudo. As práticas pedagógicas que refletiram os momentos históricos de cada época foram a Oralização, a Comunicação Total e o Bilingüismo.

Pretende-se à luz das considerações de alguns autores, tais como Harvey (1989), Hall (1997), Skliar (1999, 2001 e 2003), Silva (2003), Sacks (2005) e Thoma (2006), localizar os surdos historicamente, refletindo sobre os diferentes espaços pensados para a sua educação. Os apontamentos de Klein acerca dos movimentos surdos e da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), órgão nacional com representação no Rio Grande do Sul, que busca maior participação e inserção do surdo na sociedade trouxeram contribuições relevantes para este trabalho.

Para entender o processo histórico que resultou nos espaços educacionais para surdos nos dias de hoje, convém um olhar em direção ao passado, mais precisamente na metade do século XIX.

O abade L' Epée durante as suas caminhadas pelas ruas de Paris, observava um grupo de surdos com o quais cruzava diariamente. O ano era o de 1750. Um olhar mais atento despertou-lhe muita curiosidade. Os movimentos que os jovens faziam com as mãos pareciam ter significado para eles. Os balançares de mãos não eram brincadeiras, eram conversas. Seria possível para um ouvinte aprender a usá-los? Os surdos teriam capacidade de aprender os ensinamentos de Deus? Essa preocupação levou o abade a se aproximar do pequeno grupo.

Um exemplo do contexto das ruas de Paris observa-se no trecho de uma carta do controlador geral, em 1764, na França, solicitando a prisão dos mendigos inválidos como uma forma de intimidar os válidos, para que procurassem uma ocupação Silva (2006).

Na metade do séc. XVIII a França passava por momentos difíceis. As pequenas insurreições eram constantes. Os camponeses, os pequenos artesãos, a pequena e média burguesia (comerciantes, advogados, médicos, etc) estavam cansados dos abusos e dos privilégios da monarquia francesa. O movimento revolucionário estava em gestação.

O período tumultuado em que viviam os franceses quase interrompeu o funcionamento da escola fundada pelo abade L' Epée em sua própria casa, desde 1755. Passados cinco anos do primeiro contato do abade com os seus pupilos a escola já contava com o auxílio do Estado. Em 1791, a escola transformou-se no National Institution for Deaf - Mutes em Paris dirigido pelo professor surdo Sicard que fora pupilo de L' Epée, de acordo com Sacks (2005).

A contribuição do abade L' Epée para a educação dos surdos foi de um pioneirismo ímpar e sem precedentes. Ele foi o primeiro ouvinte a realmente ter prestado atenção aos surdos carentes, de famílias humildes, e a Língua de Sinais, tanto que a aprendeu para poder se comunicar com os seus alunos. Alfabetizando aos surdos, oferecera-lhes a chave do conhecimento. Os surdos passaram a se comunicar através dos intérpretes, treinados por L' Epée e através da língua francesa escrita.

Na Espanha, Pedro Ponce de Leon (1510-1584), frei beneditino espanhol se encarregou de educar aos surdos das classes mais abastadas, para que tivessem direito à herança de suas famílias nobres, de forma a poder demonstrar que eram pessoas capazes de pensar, ou seja, na mentalidade da época, capazes de falar. O treino da fala era o método utilizado por Ponce de Leon, sem que tivesse deixado registros para a História. Sacks (2005) apresenta outros educadores ouvintes que se dedicaram ao ensino da fala aos surdos: Pereire e Deschamps na França; os Braidwoods, na Grã-Bretanha e Amman, na Holanda.

O grande diferencial da obra do abade De L' Epée para o trabalho de Ponce de Leon foi a percepção de que os surdos pobres estavam completamente excluídos da sociedade, sem que houvesse uma política no sentido de se estabelecer um espaço para articular as demandas que os surdos necessitavam, tendo sido a preocupação com o conhecimento da palavra de Deus sua primeira inspiração para esta missão. Sacks (2005) menciona que em 1789, ano da morte do abade, numerosos professores treinados por ele já haviam criado 21 escolas para surdos na França e na Europa.

O sistema de sinais metódicos criados por L'Epée era uma combinação da língua de sinais nativa com a gramática francesa traduzida em sinais. L'Epée não percebeu que a língua de sinais não necessitava ancorar-se em outra língua, no caso, à francesa. Pois era uma língua em toda a sua plenitude gramatical e lingüística

A instauração e divulgação da Língua de Sinais forneceram um caminho aos surdos, que antes perambulavam pelas ruas, marginalizados e sem acesso aos meios de subsistência. Este período de florescimento da Língua de Sinais é considerado por muitos autores e pesquisadores como o período áureo na História dos surdos. De uma condição de invisibilidade e descrença, sem rumo, passaram para uma outra fase de valoração e visibilidade. Nessa época, passadas algumas décadas da inauguração da primeira escola, em 1755, havia surdos escritores, atores surdos, engenheiros surdos, filósofos e intelectuais surdos. “Antes inconcebíveis, subitamente eram possíveis” (SACKS, 2005:31).

Em uma via oposta, Samuel Heinick (1712-1789), também se preocupa com a educação dos surdos na Alemanha. Funda a primeira escola no mesmo ano que o abade fundara na França, 1755, mas com o método oralista. A oralização é um método que não se preocupa com as necessidades do aluno, seu potencial, sequer sua motivação para a fala. O trabalho é realizado através de treinamento orofacial. Os sinais são preteridos em detrimento da busca da oralidade.

Muitos autores no século XVII já defendiam que a oralização era o melhor caminho para a educação dos surdos. Pereire é um dos seus defensores, considerado por Sacks um dos maiores do seu tempo. O autor cita a outros como Amman, nas Ilhas Britânicas e Wallis representando os países da língua alemã. Johann K. Amman fora o precursor da escola de Heinick. As pesquisas mostram que o médico holandês buscava através da articulação das palavras e do uso de espelhos como recurso para a leitura labial, uma imitação da fala pelos surdos. Nessa perspectiva a língua de sinais perdia prestígio. Silva (2003) relata os seguintes fatos determinantes nesta fase da História dos surdos:

Após a morte de L'Épée em 1789, o jogo de forças entre os partidários da Língua de sinais e daqueles que defendiam o oralismo volta enquanto campos de forças oponentes em busca de supremacia de seus respectivos projetos. Abé Sicard substitui L'Épée na direção do Instituto Nacional dos surdos (1790) e após a sua morte (1822) a disputa pelo poder confrontava projetos pedagógicos distintos: de um lado a continuidade da utilização da língua de sinais tendo o professor surdo Massieu como candidato natural ao cargo, do outro lado, Jean-Marc Itard e o Barão Joseph Marie de Gerando que se encarregaram de impedir que Massieu assumisse a direção do Instituto Nacional de surdos (SILVA, 2003, p.29).

Contrariando Massieu (discípulo de Sicard) o Dr. Jean-Marc-Itard (1774 – 1838) acreditava que a surdez representava um impedimento à educação dos surdos. Sem a fala a participação dos surdos na sociedade seria impossível. A partir deste ponto observa-se a defesa ferrenha da surdez como uma doença, uma dolorosa perda cujo ideal seria a sua reparação através do treino da fala. Mais que uma metodologia a filosofia oralista transforma o espaço escolar em espaço de reabilitação, espaço de normalização de corpos e mentes.

Lulkin (2001) relata que no séc. XIX, o corpo da pessoa surda - o seu instrumento privilegiado de comunicação - passa a ser constrangido pela organização da instituição escolar, onde a utilização do tempo e do espaço é pensada com as particularidades do controle e da disciplina física e moral.

Na prática muda-se o currículo e os tempos, que passam a ter uma direção totalmente voltada a saúde do corpo, as normas de controle dos corpos (nenhuma manifestação em sinal é permitida). O contato com surdos adultos fica cada vez mais difícil.

Os relatos mais absurdos são resgatados por pesquisadores. Na Europa Puritana o corpo e a higiene são os valores que mais recebem a atenção de médicos e professores. O próprio Dr. Itard é membro do Instituto Nacional de Jovens Surdos (INJS), em Paris. As crianças e jovens que participavam dos experimentos que visavam a cura do corpo doente apresentavam bolhas, inchaços e cicatrizes em volta das orelhas, de acordo com Lulkin (2001).

Após tantos anos de desenvolvimento de metodologias para a educação de surdos baseados no reconhecimento da Língua de Sinais como a melhor forma de comunicação para a educação de pessoas surdas, os críticos ao uso da Língua de Sinais tornaram-se mais eloqüentes. Sacks (2005) refere-se ao tema dizendo que sempre existiu uma contracorrente com a idéia de ensinar os surdos a falar, ou ainda, citando o mais importante defensor oralista Alexandre Graham Bell, que apesar de ter mãe e esposa surdas - não assumiam a surdez - usou toda a sua influência e fama na defesa de um ensino oral para os surdos.

Nesse sentido os argumentos de Silva (2006) sugerem que a influência de Graham Bell na defesa do oralismo foi determinante para que o Congresso de Milão, em 1880, determinasse

o banimento da Língua de Sinais e dos professores surdos das instituições. Neste evento participaram vários países como a Bélgica, a França, Alemanha, Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia, Estados Unidos e Canadá. Interessante é perceber que quase nenhum surdo participou do Congresso de Milão, o que contribuiu para a afirmação da superioridade da fala, em detrimento do uso de sinais.

Esses fatos destruíram as conquistas historicamente construídas por alunos e professores surdos e ouvintes ao longo de um século. É difícil compreender os mecanismos que determinaram a supressão dos sinais, já que os resultados educacionais obtidos até então eram reconhecidos pela sociedade.

O contexto histórico do séc. XIX citado por Silva (2003) demonstra o imaginário social da época marcado pelo cientificismo, tendo a medicina como o seu principal agente legitimador e também a questão da necessidade de um idioma único e oficial, enquanto instrumento de dominação dos Estados Nacionais.

Os surdos que em 1850 tinham um alto padrão de aprendizado no mesmo nível que os ouvintes, destacando-se, inclusive, em várias áreas e assumindo cargos de relevância e responsabilidade na época, conforme já foi relatado, nos dias de hoje, na maioria dos casos, seriam considerados analfabetos funcionais. Uma das resoluções do Congresso de Milão foi a gradual diminuição de professores surdos nas instituições de ensino. No período da inauguração da primeira instituição de ensino superior para surdos, única faculdade de ciências humanas do mundo até os dias de hoje: Gallaudet University, como é conhecida atualmente, o número de professores surdos chegava a 550 no mundo, sendo que nos Estados Unidos 41% desses professores eram surdos.

A fundação da primeira escola para surdos nos Estados Unidos relata um aspecto da mobilidade /imobilidade que permeia a história dos surdos. Mobilidade para aqueles que têm acesso a Língua de Sinais e ao conhecimento e a imobilidade pelo oposto: o não desenvolvimento da língua, a falta de acesso ao mundo letrado, a falta do desenvolvimento dos meios de construir a sua própria história, sem depender da ajuda do ouvinte. Em 1815, Thomas Gallaudet percorreu as escolas da Europa em busca de alguém disposto a ajudá-lo a construir uma escola para surdos nos Estados Unidos. Em 1816 retorna com Le Clerc para juntos inaugurarem, em 1817, o Asylum, em Hartford. O professor Laurent Clerc lecionava no Institute the Deaf-Mutes de Paris.

Após o Congresso de Milão, 1880, impedidos de interagir com os seus pares na Língua de Sinais restou a comunidade surda à resistência silenciosa, mas não estática, de manter viva a sua língua, ainda que na clandestinidade, de forma discreta e longe dos olhos dos preceptores,

para evitar os castigos. Kyle (1999) relata que muitos surdos de 30 anos, na Europa, referem-se a muitos incidentes de punições terríveis por uma simples expressão de sua comunicação natural. Ex.trancar os alunos em porões e armários, punição física e ridicularizá-los em público.

A Escola Clark Institution, em Massachussets, foi inaugurada em 1867, por Horace Mann (1796-1859), dois anos após o Congresso Nacional dos Estados Unidos ter concedido o alvará para Columbia Institution for the Instruction of deaf and the Dumb and the Blind, antigo asilo em Hartford, fundado por Gallaudet e Clerc, em 1817, transformar-se numa escola de ensino superior.

Horace Mann foi um dos primeiros a se opor ao uso da Língua de Sinais. Sua escola em Massachussets desenvolvia o método orofacial e não era favorável ao internato das crianças e dos jovens para evitar que os alunos fizessem uso dos sinais; o que, segundo ele, concorreria para a guetização dos surdos, de acordo com Silva (2003).

A transformação da escola em clínica insere-se dentro de um cenário de medicalização da surdez. A sala de aula passa a ser usada como um ambiente de cura, de resgate. Este é um dos exemplos dos arranjos pensados de espaços para surdos dentro de um contexto maior de patologização a que os surdos foram submetidos e que, sobrevive hoje, como resquícios de um passado ainda não discutido suficientemente.

Ao participar de Encontros e Congressos de profissionais da área educacional direcionado a alunos surdos, com frequência pude observar a marca da surdez como algo a ser dissimulado, recuperado, ou, ao menos, abrandado, como uma marca, através dos inúmeros cartazes de propagandas expostos em locais estratégicos, de próteses auditivas e clínicas terapêuticas. Em um desses encontros a propaganda chamava a atenção para a frase: Venha ser feliz! Com imagens de casais e crianças bastante sorridentes, usando próteses auditivas. A idéia implícita é a de que para se ter uma vida plena, produtiva e feliz, é necessário ouvir (como se os aparelhos trouxessem o milagre do som).

A marca da diferença estabelecida entre ouvintes e surdos denota uma falta que compreendida numa relação de poder constrói uma dimensão de domínio ou de subordinação.

A formação do sujeito surdo, ao longo dos séculos, perpassou representações que constituíram a formação de uma identidade fragmentada em segmentos de diferentes formas de narrar-se como surdo.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções de tal modo, que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (SKLIAR, 2001 : 118).

Mesmo com a hegemonia do oralismo até o final da década de setenta, os surdos continuaram a usar a sua língua natural e a realizar as trocas de narrativas e de experiências, o que permitiu a sobrevivência dos seus aspectos culturais. Silva (2003) considera que foi através da constituição destes Territórios de Resistência como o uso de sinais nos banheiros, dormitórios, clubes e associações, espaços e tempos não vigiados, que os sinais se mantiveram e se espalharam pelo mundo, como já foi discutido nas páginas anteriores.

Sacks (2005) lembra que no memorável Festival e conferência Internacional de Surdos, o Deaf Way, realizado em julho/1989, em Washington D.C, compareceram mais de 5 mil surdos, que vieram de mais de 80 países diferentes. Em dezembro de 2006, Florianópolis, ao participar do Theoretical Issues in Sign Language Research - TISLR, ou seja, 9º Congresso Internacional dos Aspectos Teóricos das Pesquisas nas Línguas de Sinais pode-se perceber a presença de quase 200 profissionais, entre professores, linguistas e pesquisadores, na maioria surdos provenientes de 33 países diferentes.

A partir da metade do século XX já se pode observar uma ruptura com as idéias que almejavam a plenitude humana pelo desenvolvimento tecnológico, da razão e da ciência. Idéias relativas à filosofia Iluminista:

Havia o espírito dos anos sessenta, com sua preocupação especial pelo pobres, os incapacitados, as minorias - o movimento pelos direitos civis, o ativismo político, os diversos movimentos de “orgulho” e “libertação”; tudo isso estava em marcha na mesma época em que a língua de sinais, com lentidão e enfrentando grande resistência, era legitimada cientificamente, e que os surdos iam, pouco a pouco reunindo um senso de auto-estima e esperança, lutando contra imagens e sentimentos negativos que os perseguiram havia um século. Existia uma crescente tolerância, de modo geral, com a diversidade cultural, aumentando pouco a pouco o senso de que as pessoas podiam ser muito diferentes e ainda assim ter valor para os outros e ser igual a todo mundo; crescia o senso, especificamente, de que os surdos eram o “povo” e não apenas um punhado de indivíduos isolados, anormais, inválidos, um movimento que abandonava o ponto de vista médico ou patológico em favor do antropológico, sociológico ou étnico (SACKS, 2005 : 162).

Em 1960 professores e pesquisadores começaram a perceber que o desenvolvimento dos surdos não estava ocorrendo de forma positiva, resultado de anos de distanciamento de professores surdos com a educação dos jovens, o que ocorreu gradualmente a partir do Congresso de Milão.

Em 1850 a média de professores surdos era de 50%, diminuiu 25% na virada do século e para 12% em 1960, de acordo com Sacks. A questão emergente que se coloca é o fato de os professores ouvintes nem sempre conhecerem a Língua de Sinais, o que dizer da “fluência de sinais”, típica dos professores que foram treinados por L' Epée quase um século antes.

Stokoe, jovem lingüista, conseguiu provar que a Língua de Sinais satisfaz aos critérios lingüísticos, como qualquer língua, desmistificando com o pensamento equivocado de que os sinais não conseguem exprimir idéias abstratas, mas apenas imagens aleatórias. O autor identificou as partes constituintes dos sinais: localização, configuração de mão e movimentos executados (analogias aos fonemas da fala), dezenove configurações de mãos, doze localizações e vinte e quatro tipos de movimentos.

No ano de 1965, juntamente com Carl Cronenberg e Doroty Caterline , o pesquisador publicou “A Dictionary of American Sign Language”. Nesse estudo, Stokoe organizou os sinais segundo suas partes constituintes e não através de temas e assuntos, como era comum entre os pesquisadores. Este sistema inovador criava uma lógica diferenciada sob um olhar mais aguçado referente aos sinais.

Stokoe, assim como Michel De LEpée fizera dois séculos antes, estabeleceu uma nova ótica, um novo caminho para o trânsito dos surdos e dos pesquisadores, mesmo os demais profissionais ligados à área da educação para surdos que passaram a discutir novas possibilidades de trabalhos pedagógicos e filosofias educacionais descolados das visões médicas e clínicas predominantes até então.

Um novo conceito começa a ser discutido nos meios acadêmicos e escolares. Enquanto lingüistas e os próprios surdos ainda não reconheciam a Língua de Sinais com o uso lingüístico do espaço, Stokoe (1960) inaugurava um novo tempo para pensar os espaços surdos através de suas pesquisas lingüísticas na língua usada pela comunidade surda. Tal concepção dispõe sobre a espacialidade da Língua de Sinais e dos diferentes tipos de movimento que compõem a base da comunicação em sinais, e que são definidas por Stokoe em: locação configuração de mão e movimento.

As unidades formacionais dos sinais e a compreensão de inúmeras combinações inscrevem no espaço as interações comunicativas em sinais viabilizando seus significados de modo “a abarcar a realização lingüística visual-espacial” (QUADROS e KARNOPP, 2004: 48).

As primeiras iniciativas que buscaram uma renovação na educação para surdos tentavam estabelecer uma combinação entre a Língua de Sinais e a língua falada. A idéia inicial era a de promover a Comunicação total entre os surdos e os ouvintes. Esta proposta filosófica pretendia valer-se de todo o tipo de recurso possível para que a comunicação se efetivasse: desenhos, pantomima gravuras e mesmo os sinais, não desprezando a leitura labial, nem o treino da fala, o que reporta ao pensamento de Sócrates, no Crátilo de Platão:

Se não tivéssemos voz, nem língua e ainda assim quiséssemos expressar coisas uns aos outros, não deveríamos, como aqueles que ora são mudos, esforçar-nos para transmitir o que desejassemos dizer com as mãos, a cabeça e outras partes do corpo? (SACKS, 2005 p.29).

2.1 OS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS NO BRASIL

No Brasil a educação de surdos remonta a chegada do professor francês Hernest Huet, que vem ao país a convite do imperador D. Pedro II, para iniciar o projeto da realização de uma escola para surdos.

Lulkin (2001) observa que o apoio da nobreza foi fundamental para a fundação do Instituto Nacional de Surdos - Mudos em 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro, tendo como primeiro diretor o professor surdo formado no Instituto de Paris, Hernest Huet. Os termos do regulamento estabelecia o ensino oralista puro (1911), através da linguagem articulada e leitura sobre os lábios.

A História da educação dos surdos demonstra avanços e recuos no tocante à valorização da Língua de Sinais. No Brasil e no Rio Grande do Sul, não foi diferente. A trajetória histórica da educação para surdos no Estado registra o Instituto Ipiranga, que em 1927, fora fundado por uma professora alemã que convocava seus alunos com o apoio da imprensa local (FENEIS, 2007).

Os alunos do Instituto Ipiranga eram obrigados a oralizar e evitar o uso de sinais. Entretanto, na intimidade, os mesmos espaços usados para o treino da fala, eram transfigurados em espaços de trocas de sinais e fortalecimento de unidade cultural através da Língua de Sinais e das trocas de experiências visuais.

Os surdos ressignificaram a falta da audição através de uma leitura visual do mundo, por uma apreensão diferenciada da realidade.

O texto da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) trata sobre políticas educacionais para a educação de surdos e mostra que nas primeiras décadas do século XX é criada a associação brasileira de surdos no Rio de Janeiro, pelo direito de serem educados na sua língua natural; em 1971, em São Paulo é criada uma associação nos mesmos moldes, pelo monsenhor Vivente de Paula Penido Burnier, mas ambas não conseguiram se manter.

Na década de sessenta, surgem no Brasil os defensores da Língua de Sinais, inspirados pelos estudos de Stokoe (1965), são fundadas as associações de surdos e a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos - FENEIS (1987). A entidade dirigida por surdos, precisou

desarticular a antiga organização do órgão anterior: Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo - FENEIDA, que era composto apenas por ouvintes. Inicia-se a instalação das primeiras escolas para surdos. Debates calorosos são realizados em torno de metodologias e filosofias educacionais para os surdos, mas o que se observa, até os dias de hoje, é a presença maciça de ouvintes nas tomadas de decisões e no trabalho direto com os surdos nas salas de aula.

A Comunicação Total é introduzida no Brasil por Ivete Vasconcelos. Alguns profissionais do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), primeira instituição para surdos no Brasil, passam a adotar a comunicação total, mas outros preferem continuar com o oralismo Silva (2003).

Interessante é observar que a Comunicação Total recebeu várias interpretações diluindo-se em um método conhecido como bimodalismo, que centralizava no uso combinado de sinais e da fala, muito usado nos dias de hoje.

O Bilingüismo começa a ser divulgado nos anos 80 no Brasil. O método compreende a coexistência entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Machado (2006) reforça a percepção de que a Língua Portuguesa escrita é ensinada como uma língua estrangeira, ou seja, como uma segunda língua, o que pressupõe o respeito as diferenças existentes entre a Língua de Sinais, língua escrita e oral.

Skliar (1991) cita a conferência da UNESCO em 1951, ao referir-se ao direito que têm as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua língua.

A filosofia bilíngüe pressupõe que o aprendizado aconteça na cotidianidade do contexto comunicativo escolar Silva (2003). O profissional surdo é resgatado e o seu papel torna-se fundamental para a constituição da identidade das crianças surdas, como um modelo lingüístico. Um dos fatores apontados pelos grupos de surdos pelo seu fracasso escolar, segundo Skliar (2001,p.19), é o processo demorado de identificação com os outros surdos. O autor se refere constantemente as práticas ouvintistas que significam os saberes e as representações que os ouvintes têm em relação aos surdos traduzidas por um currículo ouvintizado, ou seja, que tem como referência um modo ouvinte de aprender e constituir conhecimento. Skliar ainda se refere ao oralismo como a institucionalização do ouvintismo, constituindo sinônimos de uma mesma prática corretiva que começou no início do século XX.

2.2 FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DOS SURDOS EM CANOAS

Não poderia deixar de abordar a História da educação dos surdos em Canoas, cidade onde está sendo desenvolvido o trabalho: Respeitando as Diferenças no Trânsito.

O texto de Silva (2003) resgata o início da educação para surdos no município a partir de 1984. O autor relembra a trajetória dos surdos em classes especiais na escola Icaro e, posteriormente, na escola João Palma, até a inclusão nas séries finais do Ensino Fundamental em um curso de suplência, na escola Farroupilha.

No relato das entrevistas realizadas por Silva observa-se que a oralização era o método usual, inclusive sendo criadas salas especiais para a reeducação. Os alunos passavam por uma avaliação médica e, posteriormente por uma avaliação pedagógica.

Com o passar dos anos, buscaram-se novos espaços para a educação dos surdos, que passaram a estudar na escola João Palma. Desde 1987, as professoras já buscavam novos referenciais para o seu trabalho. A adoção da Comunicação Total foi uma escolha inspirada nos contatos realizados com os professores da escola Concórdia, que já trabalhavam com esta perspectiva.

Com o entendimento de que havia um número de surdos suficiente para formar uma escola especial, que atenderia aos alunos com maior qualidade, começa a luta pela construção da escola especial.

O amadurecimento em torno da questão da educação dos surdos na escola especial, ainda que mais forte, encontrava resistência entre alguns profissionais, pois acreditavam que a fala poderia e deveria ser desenvolvida nestes espaços, ou ainda aquelas que acreditavam que a combinação das abordagens educacionais era o melhor caminho a ser seguido.

Em 1994, o Bilingüismo começa a ganhar força no município, ano em que foi realizado o I Seminário Internacional sobre o Bilingüismo no município de Caxias do Sul.

As professoras que acreditavam no Bilingüismo como a melhor proposta para a educação de surdos, aliadas aos pais dos alunos e de adultos surdos, iniciam um movimento que culminaria com a implantação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial para Surdos Vitória, em 19 de março de 2003.

Os profissionais partidários da inclusão são contra a existência de uma escola de surdos, considerando sua ocorrência como um entrave à integração dos surdos à sociedade. Nesse sentido os alunos da escola João Palma eram matriculados no curso de suplência da escola Gonçalves Dias que era estruturado em quatro etapas que correspondiam às séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em uma segunda fase os alunos passaram para o curso de Suplência da escola Farroupilha para poder concluir as séries finais com os colegas ouvintes.

O argumento era o de que esta modalidade de ensino inclusivo consistia num progresso em direção ao fim dos preconceitos, por promover a integração social dos portadores de necessidades especiais e o fim da segregação dessas pessoas Silva (2003).

Como professora de geografia dos alunos da escola Farroupilha, pude participar de um novo capítulo na história da educação dos surdos no município. Como não havia outra alternativa para os surdos completarem o Ensino Fundamental, todos os professores foram receptivos à presença do grupo. Com o passar do tempo, pode-se perceber que os alunos conseguiam apreender apenas superficialmente os conhecimentos. A frustração não era um sentimento apenas dos alunos, mas dos professores também.

Ao explicarem as matérias, alguns professores escreviam no quadro para aproveitar o tempo, já que o curso de suplência exigia um trabalho condensado, em seis meses, mas com o programa equivalente ao ano regular. Se os alunos surdos copiassem não podiam acompanhar a tradução dos intérpretes; se não copiassem, ficariam sem as anotações. O que acontecia na maioria das vezes, era que o aluno surdo copiava a matéria e o intérprete explicava posteriormente, configurando uma situação irregular.

Nessa ocasião eu já estava trabalhando como intérprete dos alunos, pois havia passado em uma seleção para realizar um curso de intérprete e tradutora de Língua de Sinais.

As reflexões de Silva reportam a esta época, quando além de colegas, dividíamos as mesmas dúvidas e inquietações: qual o limite de minha atuação em sala de aula? Com que direito eu poderia intervir no processo de ensino-aprendizagem sem invadir um espaço que não mais me pertencia?

Com essa perspectiva, observam-se os cruzamentos de necessidades diferenciadas, não excludentes, mas em caminhos dispersos. Os ritmos diferenciados de surdos e ouvintes, a necessidade dos recursos visuais, a especificidade lingüística, a falta de comunicação, a necessidade de contato com seus pares, muitos foram os motivos que levaram os surdos a optar por uma escola específica para eles. As múltiplas espacialidades em trânsito nestes espaços de inclusão foram determinantes para a percepção de que apesar da afetividade instalada a aprendizagem não correspondia às expectativas do grupo.

Além disso, os professores não estavam preparados para atender as especificidades do grupo que havia sido agregado às turmas. A realidade da escola não era compatível com as necessidades dos novos colegas. Em termos de espaço, número de alunos, material didático e visual, havia carência de toda a ordem. Apenas a boa vontade dos professores era o aspecto

positivo a ressaltar, além da receptividade dos demais alunos, que inclusive revelaram o seu descontentamento quando os colegas surdos pediram sua transferência para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos da Escola Vitória.

A passagem dos alunos da Escola Farroupilha para a Escola Vitória ganhou ares de embate político, pois parece ter representado uma derrota para o grupo de pedagogas que trabalham pela inclusão no Município de Canoas.

Uma reunião com a presença de todos os profissionais envolvidos no processo e com os alunos surdos da escola, além da participação do secretário de educação do município, da direção da escola e dos professores intérpretes que atuavam com os alunos, foi realizada para decidir sobre a permanência dos alunos ou a inauguração da Educação de Jovens e Adultos na Escola Vitória. Os alunos surdos foram unânimes em escolher uma educação direcionada a eles, relatando suas dificuldades para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem pautado numa base ouvinte. Ainda assim, não deixaram de reconhecer o empenho de algumas professoras e dos profissionais intérpretes que os acolheram desde o início do processo inclusivo, apesar das dificuldades.

No segundo semestre de 2005, os alunos deixariam de estar inclusos em uma escola regular e passariam para a Educação de Jovens e Adultos na Escola Vitória.

Ao contrário das expectativas daqueles que não acreditavam no trabalho efetivo de uma escola de surdos em Canoas, a Escola Vitória conta hoje com quase 140 alunos, sendo que vinte já concluíram o ensino fundamental, inclusive na EJA, à noite. Os discentes estão distribuídos em todas as séries; educação infantil e intervenção comunicativa, além da EJA - séries iniciais e finais.

Está sendo aguardado para os próximos anos, a instalação do Ensino médio, numa parceria com o Estado, onde a prefeitura de Canoas irá ceder o espaço da escola e o Estado os professores. Os alunos que saem do Ensino Fundamental ou EJA da Escola Vitória, assim como outros, de outras escolas de surdos, ao término dessa etapa, ficam à deriva, ora tentando um ensaio de inclusão, em escolas de ensino médio, sem sucesso, ora na tentativa de conseguir bolsas de estudo na escola de surdos Concórdia, em Porto Alegre, instituição particular.

2.3 OUTROS ELEMENTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SURDA

Algumas novidades tecnológicas dos últimos dez anos trouxeram mais possibilidades de comunicação para os surdos. The Telecommunications Device of the Deaf (TDD), ou seja, telefone de surdos (uma telefonista passa o recado que é escrito pelo surdo através de um teclado

especial instalado junto ao telefone), o celular, que os surdos usam numa proporção quase de 100% se beneficiando das mensagens, os e-mails, as legendas, o close caption, os intérpretes que aparecem em alguns programas, embora esporadicamente (programas religiosos, horário político e, recentemente, breves intervenções com avisos sobre a idade recomendada aos programas).

O número de escolas para surdos também tem aumentado no Rio Grande do Sul. Desde 1927, com o Instituto Ipiranga, em 1952 com a escola para surdos no mesmo local onde hoje se encontra a Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas portadoras de Deficiências e Altas Habilidades (FADERS) a presença da escola Concórdia inaugurada em 1966, todos testemunhas dos diferentes espaços pensados para os surdos através das décadas.

O Rio Grande do Sul também se destaca pela presença de intérpretes nas universidades e a não totalidade em relação à educação de surdos. Observa-se ver no Estado as diferentes abordagens educacionais citadas até o momento, com ênfase para o Bilingüismo e a Comunicação Total.

A lei da Língua Brasileira de Sinais ou lei de LIBRAS como é conhecida a lei nº 10 436, de 22 de dezembro de 2005, assegura o direito ao surdo de usar a Língua de Sinais. Portanto, mais do que uma concessão, a Língua de Sinais é um direito dos surdos. Tema amplamente discutido em 1994, pela resolução nº 48/96, quando as Nações Unidas apontam normas sobre a igualdade de oportunidades para a pessoa portadora de deficiência, prevendo a utilização da língua gestual na educação de surdos, e, ainda mencionando a especificidade no caso das crianças surdas ao tocante à integração no ensino regular, constituindo um caso especial.

O Decreto nº 5 626-Inserção da Língua de Sinais como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, também é uma conquista da comunidade surda. Há previsão de formação de profissionais surdos e ouvintes para o ensino da Língua de Sinais, assim como a avaliação dos intérpretes e tradutores de LIBRAS.

A Constituição de 1988 destaca sobre a educação, capítulo II, inciso III, artigo 208 o dever do Estado em relação ao atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. O termo preferencialmente, tem sido interpretado, por muitos, como obrigatoriedade. As discussões hoje estão acontecendo entre forças opostas que defendem a inclusão dos surdos na escola regular, dentro de um discurso de “Educação para todos” e “Acolher as diferenças” contra a posição do grupo que defende um

espaço para surdos inserido em uma perspectiva sócio-lingüística, que considere a surdez como um traço cultural do sujeito surdo, reconhecendo o papel que a língua ocupa na formação do indivíduo e na constituição de sua subjetividade.

A História parece demonstrar que a imposição de um processo educativo que nega ao surdo sua língua natural e sua condição de diferente leva ao fracasso e à exclusão. Lembrando que as orientações governamentais se encontram inseridas num contexto maior, oriundo das estratégias do Banco Mundial para a América Latina associada aos constantes eventos amplamente divulgados pela mídia, de confrontos étnicos e religiosos, violência cotidiana, intolerância, discriminação e preconceito, especialmente no período Pós-Guerra Fria Franco (1999).

Conforme os relatos apresentados nos textos anteriores, nos diferentes períodos da História, as relações de poder estabeleceram as normas, os arranjos e os ajustes realizados nos espaços e tempos de educação para surdos. O pensamento coletivo oscilou entre campos de forças representados pelas diferentes abordagens: ora o uso de sinais, ora o estímulo à fala. Períodos críticos de reclusão em escolas mais próximas a asilos ambulatoriais do que ambientes de aquisição de aprendizado e conhecimento.

No entanto, o que se espera, é que as práticas pedagógicas de hoje estejam sendo pensadas com a participação dos surdos, a partir da experiência docente. Não se trata apenas de incluir a Língua de Sinais no currículo, mas ter claro qual filosofia norteará a abordagem educacional. Como exemplo: será que pensar num único espaço para surdos e ouvintes se traduz em mais ganhos ou perdas? Fica garantida a inclusão pela simples presença dos corpos nestes espaços? Skliar (1999) adverte que a proposta Bilíngüe não é neutra. Porém, falta a consistência política para entender a educação dos surdos como uma prática de direitos humanos.

Infelizmente, as decisões em relação à educação para surdos parecem continuar partindo de um ponto central distante da comunidade diretamente envolvida, onde se inscrevem as histórias sem a participação dos personagens principais. No site do Ministério de Educação e Cultura (MEC), está disponível o documento onde constam as novas diretrizes que orientam a Educação Especial através da Política Nacional da Educação na Perspectiva Inclusiva. Dentre as várias diretrizes contidas no documento, a 6ª orientação aos sistemas de ensino assim refere: a transformação das escolas especiais em centros de atendimento, não criação de escolas especiais e matrícula de todo e qualquer aluno na escola regular.

O aluno surdo necessita de uma abordagem rica em experiências que lhe possibilitem a aquisição de habilidades cotidianas, em especial que envolvam mobilidade e deslocamento.

Acredita-se que o caminho educacional para os surdos passa pela Escola Especial contemporânea, mais consciente da importância de seu papel no processo de mudança ou permanência de filosofias de sobrevivência, referenciais sobre como pensar com os surdos e pensar os surdos, buscando tornar-se cada vez mais uma via para a educação coerente com a proposta sócio-antropológica.

Pensar o problema da “relação com a diferença e com o diferente” Thoma (2006) nesse cenário ambíguo e conflituoso, também é uma das questões inerentes a esta pesquisa. Refletir sobre as localizações em que se encontram os surdos expostos ou submetidos, as possíveis atitudes de envolvimento e ação voltadas para um caminho de dialogicidade e mobilidade e de que maneira isso afeta o currículo. Afinal, é possível um outro modo de ser e estar em espaços e tempos pensados para os surdos?

3. A APROPRIAÇÃO DIFERENCIADA DOS SURDOS EM RELAÇÃO AO ESPAÇO

A apropriação diferenciada dos surdos em relação ao espaço já foi constatada por vários autores e especialistas, como Silva (2003), Quadros (2004) e Sacks (2005), conforme as observações que seguem:

Silva (2003) aponta a importância do intercâmbio entre os estudos da gramática da Língua de sinais e as pesquisas da geografia com o espaço enquanto seu objeto de análise.

Sacks em seu livro “Vendo Vozes” (2005), relata a experiência dos pais de uma menina surda, Charlotte, que resolveram aprender a Língua de Sinais Inglesa, inicialmente a partir do Inglês Exato em Sinais [Signed Exact English, SEE], mas dedicando-se posteriormente ao aprendizado do Inglês em Sinais [Signed English], por perceberem que era a forma mais adequada, mais lógica e mais coerente com a forma visual de construção de conhecimento da filha.

O Signed English mistura o vocabulário da Língua Americana de Sinais com o sistema inglês, tornando a comunicação em sinais mais visivelmente descritiva estimulando o usuário a uma reorientação do modo de pensar a fim de produzir mensagens visuais. “Surpreendemo-nos pensando de modo diferente a respeito de objetos físicos, e de seu lugar e movimento, graças às expressões de Charlotte” (SACKS, 2005: 83).

Estudar a relação que os surdos estabelecem com o espaço pode proporcionar uma discussão enriquecedora para a geografia, considerando a contextualidade e a simultaneidade de eventos, características presentes na interação dos surdos com a realidade. O que configura um dos traços marcantes da Língua de Sinais.

Segundo o relato dos pais de Charlotte:

Todas as características, criaturas ou objetos sobre os quais Charlotte se pronuncia são situados. A referência espacial é essencial para a ASL. Quando Charlotte se comunica por sinais, todo o cenário é montado; podemos ver nele onde estão todas as pessoas ou coisas; tudo é sinalizado com minúcias que seriam raras em pessoas ouvintes (SACKS, 2005: 85).

A forma como os surdos apreendem o espaço, as representações que derivam desta apropriação e o seu uso lingüístico são características que compõem essa especificidade. De acordo com Silva (2003), essa utilização remete sempre a referentes presentes, o que indica uma das peculiaridades característica de sua forma de comunicação: a percepção apurada dos elementos presentes no espaço no momento em que se processam os eventos. Como já foi exposto no início deste trabalho, há muitos anos já se pesquisa a “forma gestual”

de comunicação dos surdos; mas somente a partir do final da década de 50 e início dos anos 60 com os trabalhos de William Stokoe (1960), Ursula Bellugi e Edward Klima (1977), sobre a Língua Americana de Sinais – ASL – que se observa um aumento quantitativo e qualitativo no estudo do sistema lingüístico utilizado pelos surdos, conforme também observaram Silva (2003), Quadros e Karnopp (2004) e Sacks (2005).

Na mesma época, no marco da Conferência denominada “Brain Mechanims Underlying Speech and Language” (1965), Noam Chomsky, ao referir-se as Línguas de Sinais, afirmou que a sua definição de linguagem em termos de correspondência específica entre som e significado devia ser reformulada como correspondência específica entre sinal e significado.

Um dos pressupostos básicos dos estudos lingüísticos é o de que a linguagem é restringida por determinados princípios (regras), que fazem parte do conhecimento humano e determinam a produção oral ou visuoespacial. Portanto, “apesar das diferenças entre as línguas, as estruturas apresentam aspectos comuns que interessam às investigações lingüísticas por explicarem a natureza da linguagem humana” (QUADROS e KARNOPP, 2004 :17). As Línguas de Sinais são, portanto, consideradas pela lingüística como línguas naturais ou como um sistema legítimo e não como um problema ou uma patologia de linguagem. Conforme já foi citado anteriormente, Stokoe comprovou através de suas pesquisas que a Língua de Sinais atendia a todos os critérios lingüísticos de uma língua pura, na sintaxe, no léxico e na capacidade de gerar um número infinito de enunciados. Primeiramente concluiu que cada sinal apresentava pelo menos três partes independentes (figura 01) como os fonemas da fala: a localização, a configuração de mãos e o movimento e que cada parte possuía um número limitado de combinações.

A Língua de Sinais é organizada espacialmente, Stokoe propôs um esquema lingüístico estrutural para analisar a formação dos sinais e propôs a decomposição dos sinais na Língua Americana de Sinais - ASL em três principais aspectos e parâmetros:

- 1- Configuração de mão (CM)
- 2- Locação de mão (L) ou ponto de articulação
- 3- Movimento de mão (M)

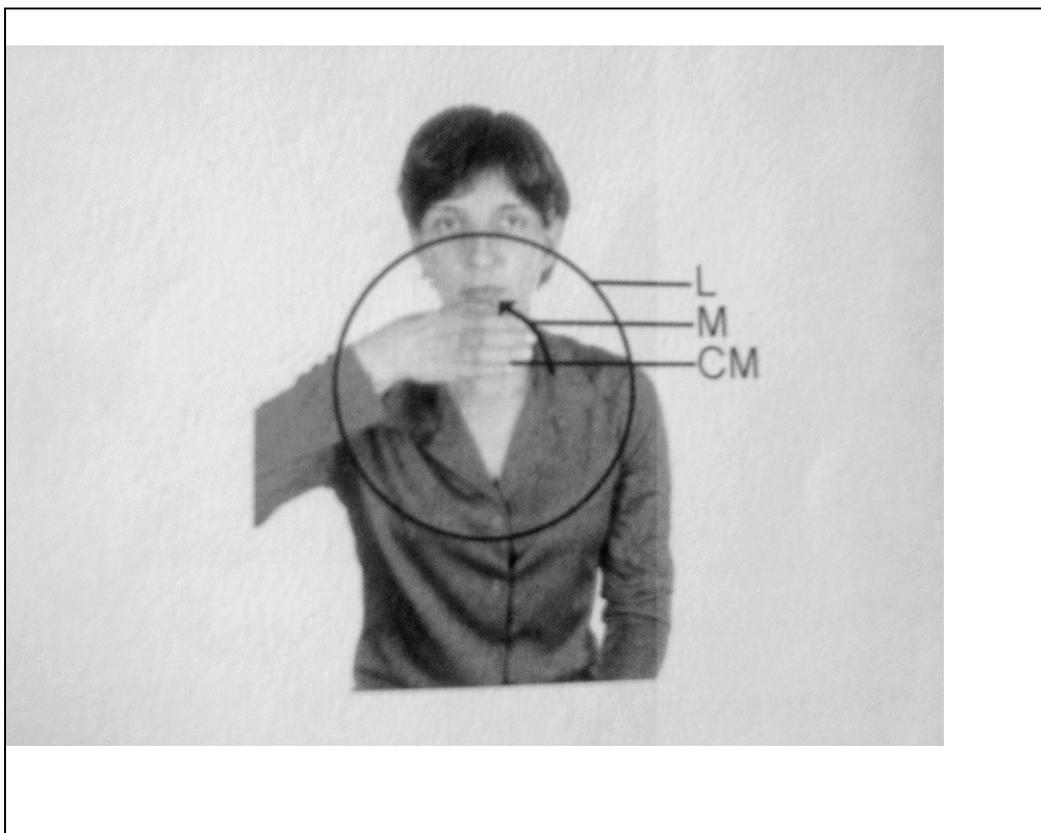


Figura 01.
Os
Parâmetros
fonológicos
da Língua de
Sinais
Brasileira

Fonte:
Quadros e
Karnopp
(2004: 52)

A
Língua de
Sinais
Brasileira
ou

LIBRAS, assim como as outras Línguas de Sinais, é basicamente produzida com as mãos, embora movimentos do corpo e da face também desempenhem funções. As análises das unidades formacionais dos sinais acrescentaram algumas informações referentes à orientação de mão (Or) e aos aspectos não manuais (NM), expressões faciais e corporais conforme pesquisas de Quadros e Karnopp (2004, p.52).

Quando as autoras revelam que o contraste de um dos parâmetros fonológicos pode alterar os significados dos sinais (figura 02) o que se observa é a estreita ligação do espaço com o enunciado. Essa peculiar relação espacial que o surdo estabelece com o espaço de enunciação é uma das características instigantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

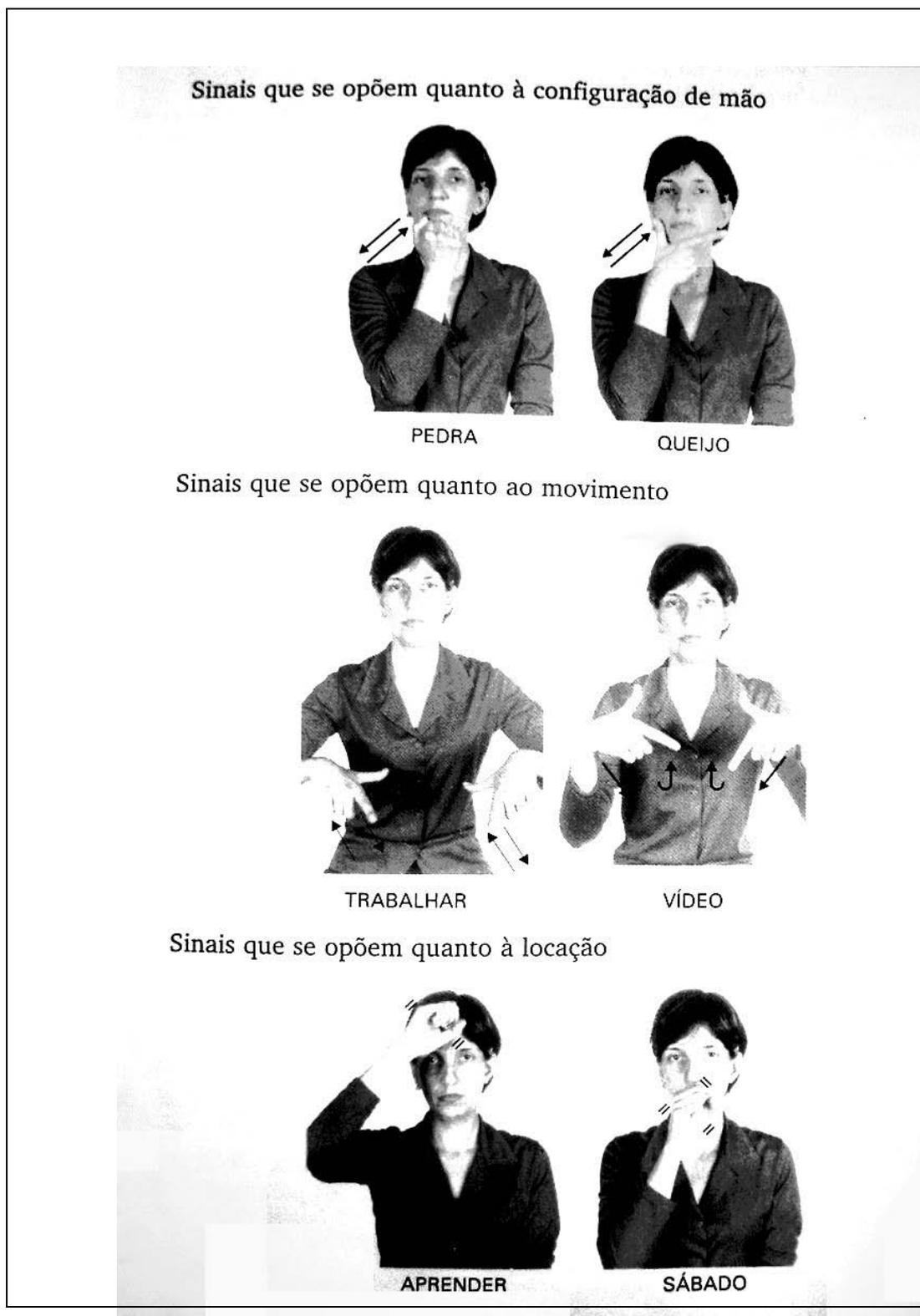


Figura 02. As imagens demonstram que os movimentos da mão, embora semelhantes, apresentam configurações particulares com significados diferentes.

Fonte: Quadros e Karnopp (2004: 52).

A Língua de Sinais Brasileira apresenta 46 CMs- configuração de mãos (figura 03), pesquisados nas principais capitais brasileiras:

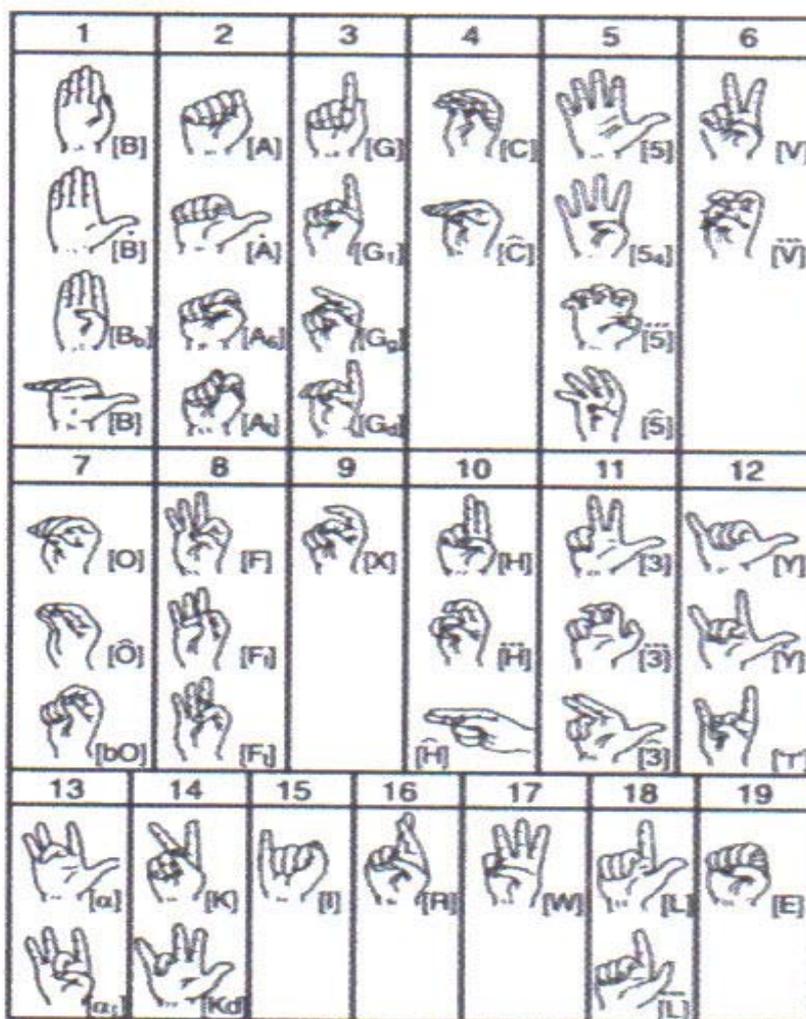


Figura 03. As 46 configurações de mão agrupadas por semelhança.

Fonte: Quadros e Karnopp (2004: 53).

Tudo o que acontece ocorre inserido num contexto espacial e temporal. Para que se efetue esse movimento, torna-se necessário a existência do objeto e do espaço. Na Língua de Sinais as mãos do interlocutor representam o objeto, enquanto que o espaço onde o

movimento se realiza é a área do corpo do interlocutor (o espaço da interlocução). Esta é a origem dos movimentos em suas formas, direções, intensidades e seqüências, envolvendo uma vasta rede de possibilidades no espaço. A escrita deste texto desenhado no espaço é a garantia para os surdos da continuidade de sua identidade histórica.

Ao se analisar este desenho destacado por Quadros e Karnopp (figura 04) observa-se que um pequeno movimento de mão envolve o sinal azul na Língua de Sinais Americana (ASL), variando o significado conforme o movimento.

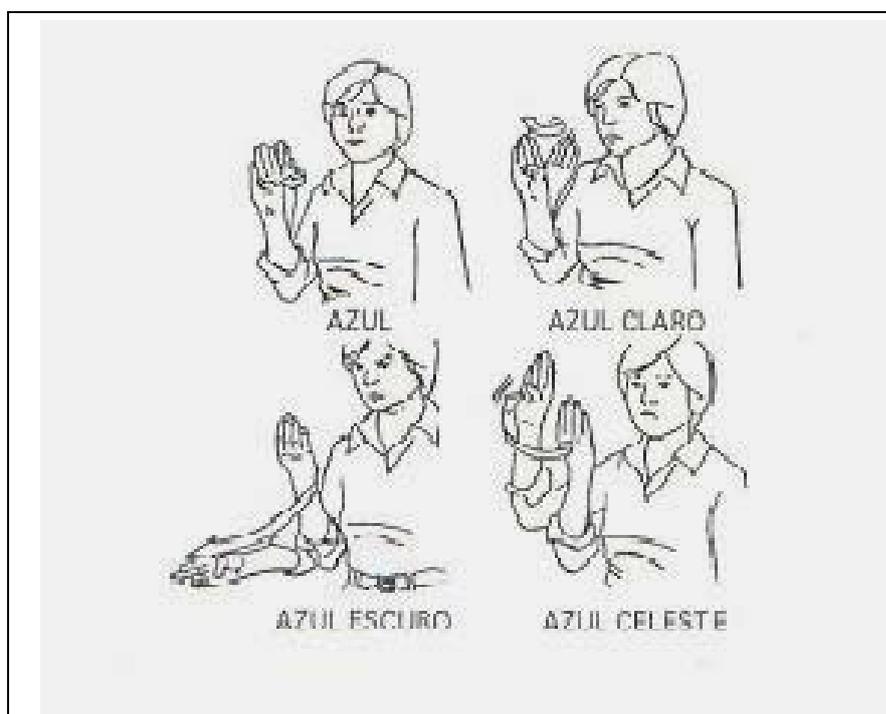


Figura 04. Quatro movimentos para o sinal azul discriminado por significados diferenciados.

Fonte: Quadros e Karnopp (2004:54).

No que se refere ao aspecto lexical, Quadros e Karnopp destacam que os movimentos de mão servem para distinguir nomes e verbos, ou ainda a direcionalidade do verbo conforme a (figura 05):

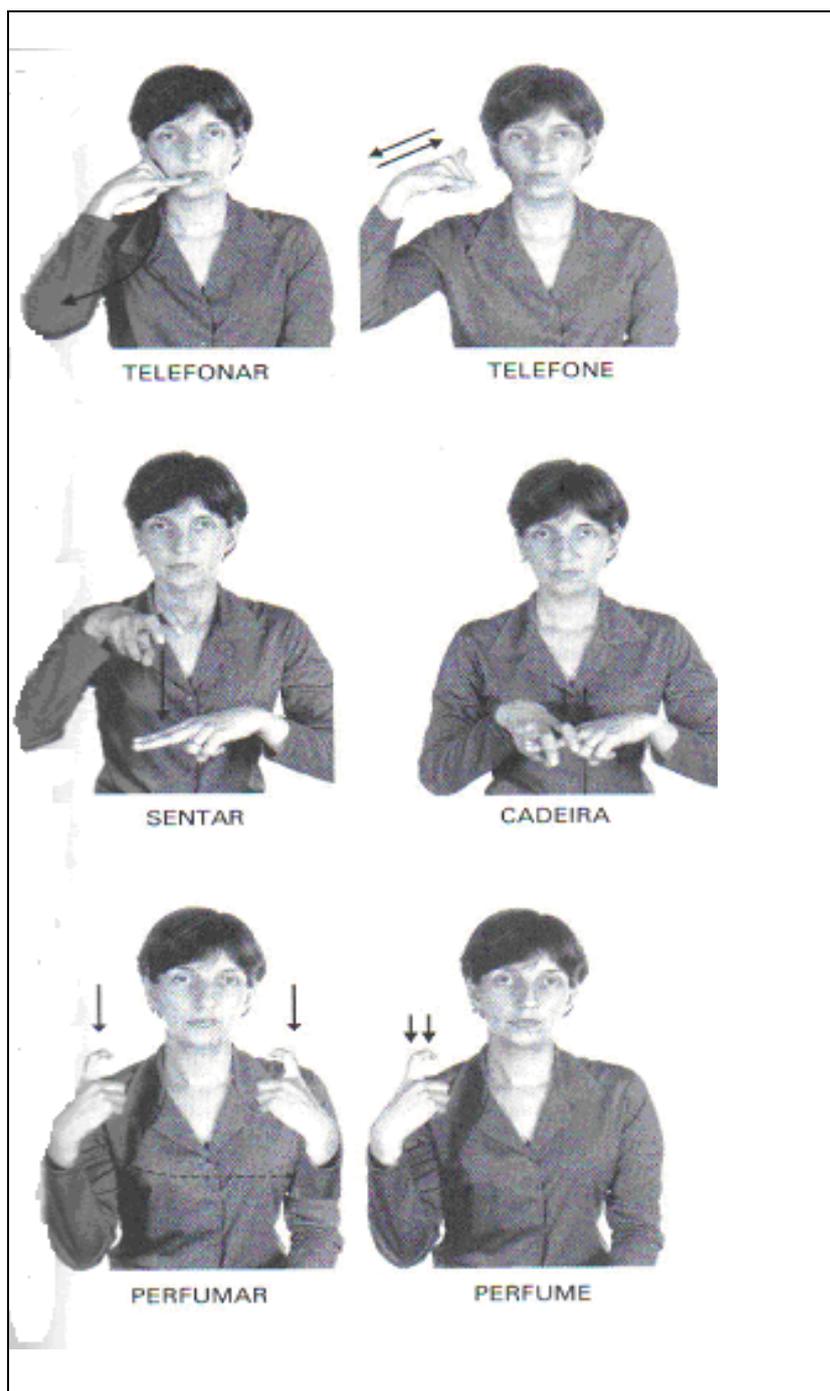


Figura 05. Os movimentos da mão estabelecem o significado dos sinais e a diferença entre verbo e substantivo.

Fonte: Quadros e Karnopp (2004: 97)

Quadros e Karnopp referem a direcionalidade, ao tipo, maneira e frequência do movimento: (Quadro 01)

Quadro 01

Tipo

Contorno ou forma geométrica: retilíneo, helicoidal, circular, semicircular, sinuoso, angular e pontual

Interação: alternado, de separação, de aproximação, de inserção, cruzado

Contato: de ligação, de agarrar, de deslizamento, de toque, de esfregar, de riscar, de escovar ou de pincelar

Torcedura do pulso: rotação, com refreamento

Dobradura do pulso: para cima e para baixo

Interno das mãos: abertura, fechamento, curvamento e dobramento (simultâneo e gradativo)

Direcionalidade

Direcional

- *Unidirecional:* para cima, para baixo, para a direita, para a esquerda, para dentro, para fora, para o centro, para a lateral inferior esquerda, para a lateral inferior direita, para lateral superior esquerda, para a lateral superior direita, para específico ponto referencial
- *Bidirecional:* para cima e para baixo, para a esquerda e para a direita, para dentro e para fora, para laterais opostas – superior direita e inferior esquerda

Não-direcional

Maneira[

Qualidade, tensão e velocidade

- de retenção ,contínuo e refreado

Frequência

Repetição

- simples e repetido

Categoria do parâmetro movimento na Língua de Sinais

Fonte: Quadros e Karnopp (2004:56)

Na Língua de Sinais Brasileira, assim como em outras línguas de sinais até agora pesquisadas, o espaço de interlocução/enunciação (figura 06) é uma área que contém todos os pontos dentro do raio de alcance das mãos em que os sinais são articulados.

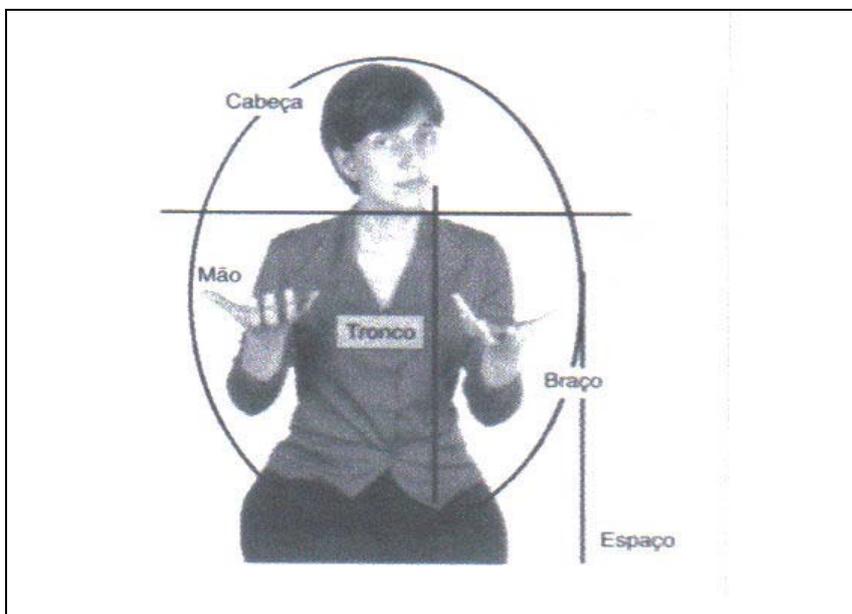


Figura 06. Espaço de articulação dos sinais e as quatro áreas de articulação dos sinais.
Fonte: Quadros e Karnopp (2004: 49)

Para Stokoe (1960) o espaço locação é o segundo dos principais parâmetros de sinais lexicais em ASL e o ponto de articulação. As locações dividem-se em quatro regiões principais: cabeça, mão, tronco e espaço neutro (Quadro 02):

Quadro 02	
Cabeça	Tronco
topo da cabeça testa rosto parte superior do rosto parte inferior do rosto orelha olhos nariz boca bochechas queixo	pescoço ombro busto estômago cintura braços braço antebraço cotovelo pulso
Mão	Espaço Neutro
Palma costas das mãos lado do indicador lado do dedo mínimo dedos ponta dos dedos dedo mínimo anular dedo médio indicador polegar	

Espaço locação

Fonte: Quadros e Karnopp (2004:58)

Quadros e Karnopp (2004) consideram que os parâmetros de orientação de mão (figura 07) devem ser incorporados na fonologia das Línguas de Sinais para a existência de pares binários que mudam de significados dependendo da orientação da palma da mão. Foram enumerados seis tipos de orientações para a palma de mão na Língua de Sinais Brasileira, conforme os modelos:

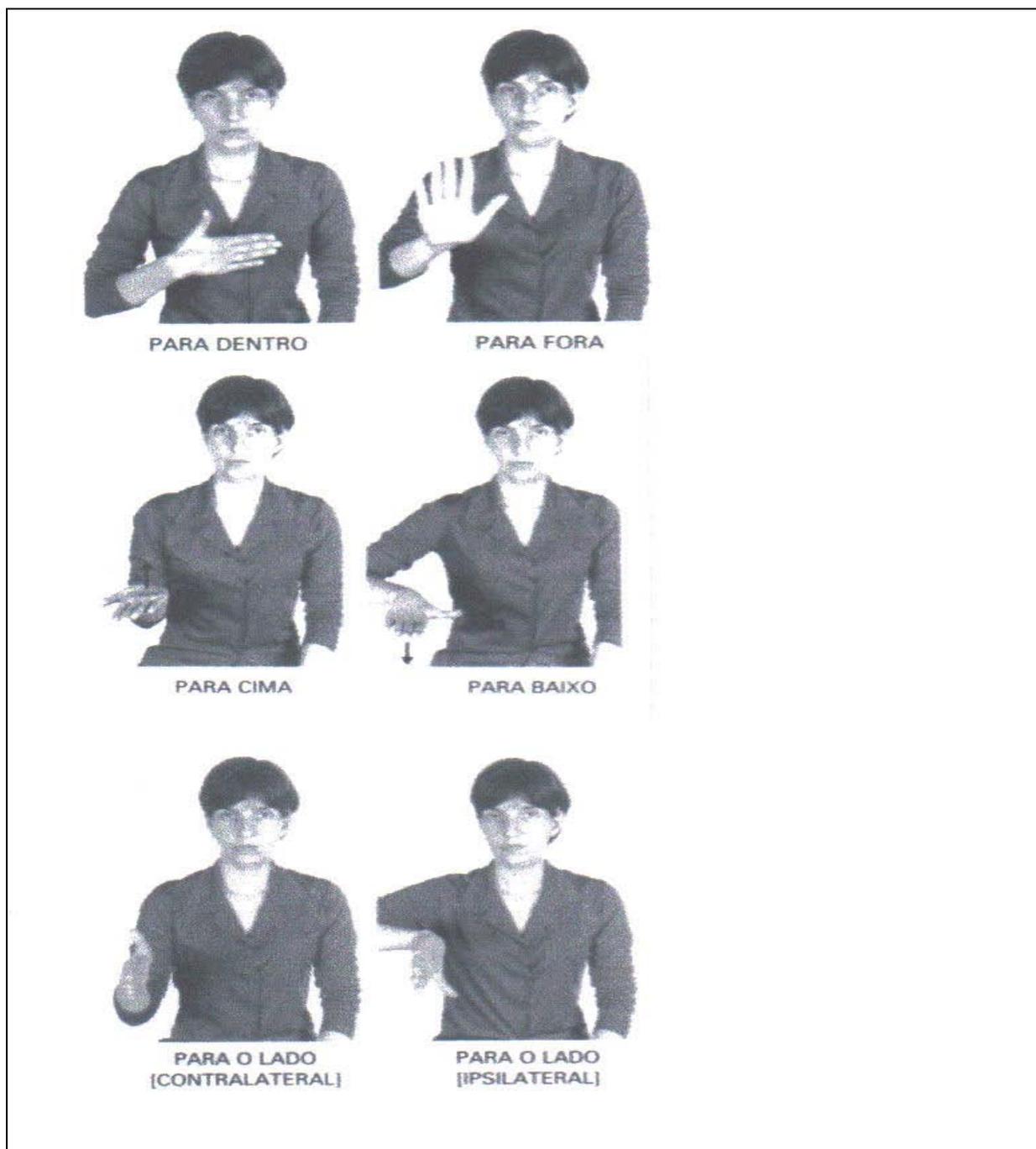


Figura 07. A palma da mão como o critério de discriminação do sinal

Fonte: Quadros e Karnopp (2004: 58-59)

As expressões não-manuais (figura 08), como o movimento da face, olhos, da cabeça ou do tronco servem a dois objetivos na Língua de Sinais: marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais:

Quadro 03
<p>Rosto</p> <p>Parte superior:</p> <p>Sobrancelhas franzidas Olhos arregalados Lance de olhos Sobrancelhas levantadas</p> <p>Parte inferior:</p> <p>Bochechas infladas Bochechas contraídas Lábios contraídos e projetados e sobrancelhas franzidas Correr da língua contra a parte inferior interna da bochecha Apenas bochecha interna inflada Contração do lábio superior Franzir o nariz</p>
<p>Cabeça</p> <p>Balanceamento para frente e para trás (sim) Balanceamento para os lados (não) Inclinação para frente Inclinação para o lado Inclinação para trás</p>
<p>Rosto e cabeça</p> <p>Cabeça projetada para frente, olhos levemente cerrados, sobrancelhas franzidas. Cabeça projetada para trás e olhos arregalados</p>
<p>Tronco</p> <p>Para frente Pra trás Balanceamento alternado dos ombros Balanceamento simultâneo dos ombros Balanceamento de um único ombro</p>

Quadro 03. As expressões não-manuais da Língua de Sinais Brasileira
Fonte: Quadros e Karnopp (2004:61)

O que se pretende mostrar com a apresentação de tantos modelos e tabelas da pesquisa de Quadros e Karnopp, (2005) é um pouco da estrutura da Língua de Sinais. Organizada espacialmente e de forma tão complexa quanto às línguas orais - auditivas. Uma descrição

detalhada se faz necessária pela necessidade de demonstrar as nuances de movimento, frequência, ritmo e localização dos sinais.

Ao observar uma pessoa sinalizando a primeira impressão é a de que se pode intermediar qualquer diálogo para os surdos, desde que se conheçam alguns sinais básicos. Essa impressão é logo descartada, quando se percebe que a correspondência não se faz diretamente entre vocábulo e sinal, mas existe um conjunto de sinais para exprimir uma idéia, ou ainda, um conjunto de vocábulos para descrever um sinal.

Parece difícil acreditar que há pouco tempo os surdos ainda eram proibidos de usar sua língua para se expressar. Viviam sem corpo. Sem formas. Sem expressão.

Lembrando Skliar (2003, p.93) “O excluído não tem corpo: é a negação de sua espacialidade e de sua temporalidade”.

4. REFLEXÕES SOBRE O COTIDIANO DOS SURDOS EM TRÂNSITO SOB À PERSPECTIVA DA TERRITORIALIDADE, LUGAR E AMBIÊNCIAS

Para refletir sobre o cotidiano dos surdos à luz das categorias geográficas: Territorialidade, Lugar e Ambiências, os parágrafos que seguem trazem em sua primeira parte uma análise da espacialidade da Língua de Sinais.

4.1 AÇÃO E MOVIMENTO EM TRÂNSITO

Num segundo momento serão realizados apontamentos sobre esses três conceitos presentes nas vivências cotidianas dos surdos.

As pessoas se movimentam no espaço. As interações das pessoas neste espaço são resultantes das atividades humanas mais comuns, constituindo relações espaciais, que, por sua vez, podem configurar espaços de diálogo, de negociação e de embates.

Os espaços cotidianos dos surdos, aqui entendidos como o local de estudo - a escola, a universidade, o local de trabalho e o trânsito entre estes espaços de convivência parecem realizar-se com uma lógica própria e peculiar a este grupo da sociedade.

Um olhar mais atento acerca dessas espacialidades trouxe uma possibilidade de interação, reflexão e inclusão dessas configurações à rotina de todos os envolvidos com o projeto. Respeitar as diferenças no Trânsito tem como referência a percepção dessas diferenças, do reconhecimento dessas mobilidades inerentes ao espaço próximo à escola: o albergue municipal, asilo, galpão de triagem, igreja, Pronto Socorro Municipal, Chimarrão da Amizade (Centro beneficente de atendimento a pessoas com os mais diversos comprometimentos, Escola Vitória, demais escolas do bairro e Centro Comunitário).

As considerações que farei sobre os conceitos de Territorialidade e de Territorialidade de Resistência foram construídas mediante as seguintes leituras: Sack (1986), Silva (2003), Heidrich (2004 e 2006) e Haesbaer (2004 e 2006).

Antes de refletir sobre o conceito de Territorialidade, convém recordar algumas considerações sobre a categoria: Território.

Silva (2003) define Território como espaço em que relações sociais se projetam numa área definida e limitada na qual atuam campos de forças que disputam a hegemonia de poder.

Sack (1986) considera que quando os limites de acesso são afetados pelo poder, modelando o comportamento, transforma-o em Território, o que segundo o autor, corresponde a uma área de delimitação e de controle. O Território visto como uma estratégia de

convivência e afirmação de influência permeia as relações que refletem ações espacializadas e, por isso, modeladoras dos espaços.

As relações sociais configuradas em relações de poder parece ser característica inerente ao ser humano, enquanto ser social. Haesbaert (2004) assegura que a categoria Território diz respeito tanto ao poder no sentido de dominação, quanto ao sentido de apropriação, num segmento variável que se processa enquanto dominação político-econômica mais concreta à apropriação mais subjetiva, cultural e simbólica.

O trânsito de alunos surdos à escola trouxe um diferencial para o convívio da comunidade do bairro. A forma de comunicação sinalizada, os gestos, as expressões dos rostos, a necessidade de caminhar de forma que todos possam interagir visualmente, a fim de que se processe a comunicação entre eles. São estas particularidades características da espacialidade dos surdos, que faz com que muitas vezes chamem a atenção para si, mais do que gostariam.

O Ensino de surdos também reflete estes encontros e desencontros ou embates territoriais. As modalidades de ensino já abordadas anteriormente, como a oralização, o bilingüismo e a comunicação total muitas vezes coexistem, conduzindo os movimentos de professores e alunos. O que reporta à definição de Silva sobre o Território, como sendo disputas de campos de forças por domínio e poder, num espaço delimitado. Pode-se perceber, por exemplo, que aqueles profissionais que são mais favoráveis à comunicação total – mescla de sinais, fala, recursos visuais e mímica, não chegam a dominar a Língua de Sinais, por acreditarem que o principal na educação de surdos é que a comunicação se estabeleça, não considerando relevante o uso da Língua de Sinais para o processo de ensino e aprendizagem. O que remete a idéia de que ainda persiste o não reconhecimento da estrutura da Língua de Sinais, o que equivale a não reconhecê-la enquanto uma Língua com todas as características, constituição e nuances de uma Língua oral.

Em uma via oposta encontra-se os profissionais que se dedicam a conhecer mais profundamente a língua base da comunicação dos surdos: LIBRAS. Nesta busca procuram estar presentes nos encontros e seminários de profissionais da área da surdez, bem como nos eventos da comunidade surda. A busca por caminhos para a construção de uma pedagogia voltada para a educação de surdos é uma das preocupações deste grupo.

Essas duas modalidades de ensino para surdos representam campos de forças divergentes, que muitas vezes estabelecem espaços de domínio. Heidrich (2006) remete que é no espaço onde cada um pode relacionar-se com o outro que acontece o vínculo com os Territórios, através do uso e das transformações através das vivências cotidianas e das

práticas sociais. Neste caminho encontra o estar em trânsito e o estar no trânsito como o acontecer e o vir - a - ser, à medida que é através do movimento que as relações se projetam, sendo a falta de movimento, provisória ou efetiva, ou ainda a sua privação, uma possível fonte de desordem social. Trânsito é movimento. Ação é envolvimento. Para a criação de vínculos é necessário se envolver e se por em ação. A palavra que remonta a essa perspectiva é *interação*.

O movimento pode apresentar-se de forma inusitada nos dias atuais, de tecnologia e informação casadas. Mas, se a internet pode diminuir as distâncias, por outro lado, ela pode causar um enclausuramento domiciliar, adaptando a característica social do indivíduo, já que o movimento da informação acontece independente do deslocamento do sujeito.

Estes conjuntos de poder investidos em posicionamentos e ações práticas projetadas no cotidiano desenham complexas territorialidades, como a postura de traduzir ou não os diálogos realizados em grupo onde estão presentes surdos que, por sua vez, cada vez mais encorajam os colegas a sinalizarem, lembrando a condição bilíngüe da escola de surdos.

Santos é citado por Haesbaert (2006) ao distinguir território como recurso e território como abrigo. Segundo o autor, os grupos hegemônicos usam o território como um recurso, como garantia da realização de seus interesses particulares, enquanto que para os grupos hegemonzados, o território é visto mais como um abrigo. Se, por um lado, procuram se adaptar ao meio geográfico local, ao mesmo tempo, recriam estratégias que garantam sua sobrevivência nos lugares.

O pensamento de Santos remete as palavras de Heidrich (2006) ao tratar o vínculo com os territórios que só se efetiva no espaço das práticas cotidianas. Através destas práticas sociais os grupos hegemonzados parecem inclinados a constituírem noções de pertencimento, pois ao buscarem abrigo ou realizar as adaptações necessárias estão reconstruindo as bases de sua identidade como uma estratégia de sobrevivência.

A dimensão simbólica, subjetiva e cultural do território indica um conjunto de relações que traçam no espaço valores afetivos. Talvez por isso, Hall (1986) já tenha refletido sobre a compreensão do significado do território a partir dos códigos culturais nos quais se inscreve.

Os surdos necessitam realizar estas adaptações cotidianamente a fim de assegurar a sua sobrevivência enquanto grupo e comunidade lingüística. Num contexto onde a maioria ouvinte é a predominante a tentativa de “ler os lábios” ou “leitura labial”, para que consigam se comunicar com os colegas que esquecem de sinalizar ou aqueles que não sabem é uma das estratégias utilizadas. Outro exemplo é a oralização, que alguns surdos conseguem realizar como um recurso para que se efetive o contato com o grupo de pessoas ou colegas de trabalho

que não conhece a LIBRAS. Escrever mensagens, fazer desenhos ou o uso de mímicas. O dia-a-dia do surdo é uma constante busca de entendimento através da exploração de várias formas de comunicação.

A importância da comunicação neste contexto equivale a prática de ações que os grupos usam para compor/recompor o território de valor simbólico ou aprimorar o que se quer fortalecido. Em contrapartida, a escolha do universo investido neste espaço é resultado e resultante dessas práticas.

A Língua de Sinais em sua infinita espacialidade determina o grau identitário do grupo usuário. Existem aqueles surdos que dominam a língua e estão comprometidos com a identidade surda sob a perspectiva histórica e política. Outros grupos trazem resquícios de uma educação voltada para a oralidade e desprendida da questão política surda. A especificidade lingüística neste grupo não encontra espaço de diálogo. Toda a realidade é aqui construída sobre a base do grupo majoritário ouvinte.

Nesse aspecto a escola de surdos é entendida enquanto um campo onde forças opostas com relações de poder espacialmente delimitadas coexistem e atuam Silva (2003).

A coexistência destes grupos aqui representados entre os sinalizadores nativos ou não, que se comunicam na Língua de Sinais e os grupos de não sinalizadores, considerados os que não usam a Língua de Sinais ou usam com restrições, mesmo sendo surdos, não acontece com absoluta tranqüilidade. Há momentos em que se faz necessária à interpretação para a Língua de Sinais pela presença de colegas surdos no grupo. Seja em reuniões, palestras, eventos ou mesmo recados e avisos ou bate-papo na sala dos professores. Nessas situações, observa-se com frequência que alguns profissionais se esquivam da tarefa, alegando falta de preparo ou alegando não concordar com a necessidade de tradução.

Mais uma vez a comunicação se apresenta como fator de construção e reconstrução destes espaços de enunciação, pois a comunicação, segundo Sack, é a condição que expressa os limites de uma interação, que pode ser demarcada por sinais, vias e marcos, que indicam posse ou exclusão territorial. A comunicação, segundo o autor é a propagadora da territorialidade.

A comunicação em Língua de Sinais pode ser considerada o elemento balizador para o desenvolvimento emancipatório do sujeito surdo. Considerar a LIBRAS como um meio integrador, fonte de formação e fortalecimento da identidade cultural e social desse grupo significa acreditar em seu potencial lingüístico:

Os surdos consideram a Língua de Sinais uma parte imensamente íntima, indissociável de seu ser, algo de que eles dependem, e também, assustadoramente, algo

que lhes pode ser tirado a qualquer momento (como foi de certo modo, pela conferência de Milão) em 1880 (SACKS, 2005: 157).

O Congresso de Milão, em 1880, também é um fato de suma importância na História política e institucional de constrangimento ao uso da Língua de Sinais e do banimento dos professores surdos do meio escolar.

Ao considerar a Língua de Sinais como “a categoria que melhor define os surdos” Sá (2006: 80); percebe-se que nos espaços onde os grupos se reúnem, como na Escola e nas associações; o controle, a posse, a afirmação de poder e a delimitação de uma área de influência, se constituem através do uso lingüístico do espaço.

Sack (1986) refere-se à territorialidade enquanto uma estratégia espacial, um comportamento que pode ser “ativado” e “desativado” definindo práticas de poder entre os grupos.

O uso da Língua de Sinais pode ser entendido como um recurso, estratégia e mediação para delimitação de um território onde esteja assegurado o direito ao exercício de sua cultura. Os surdos que vivem à margem dessa realidade ou os “incluídos” em escolas regulares podem ser considerados desterritorializados, pois ao pensar nas palavras de Haesbaert (2004), observa-se um quadro de desterritorialização ligado à hibridização cultural, que impede o reconhecimento de identidades claramente definidas, considerando a importância do espaço para os surdos no processo de construção de identidade.

Os surdos ainda se vêem representados em processo de reterritorialização. Nesse Território frágil, de terreno argiloso, é que se constroem e reconstroem as bases de sua existência comunicativa, e que leva os surdos a realizar arranjos e acordos espaciais, como um mecanismo de manutenção de sua língua especializada e de interação/apropriação simbólica com o espaço e no espaço, como nos termos de Lefévre (1958-1961).

Criando novas formas de organização espacial, através de agenciamentos diferenciados daqueles realizados com seus pares, os surdos que não conhecem a Língua de Sinais, bem como os surdos que estudam em escolas regulares, com uma perspectiva oral-auditiva, estão o tempo todo se afirmando, ou seja, se reterritorializando. Visto que todos criam para si um território que “pode ser relativo tanto a um espaço vivido quanto a um sistema percebido no seio do qual o sujeito se sente em casa” (GATTARI, 1996).

Pode-se dizer que os surdos estiveram desterritorializados durante muito tempo. Antes de 1750, época em que foi inaugurada a primeira escola para surdos na França, os surdos viviam perdidos pelas ruas de Paris. Sem direito a cidadania, nem atenção dos governantes.

A partir do final do século XIX, por ocasião do Congresso de Milão, momento em que foram impedidos de usar a Língua de Sinais, apesar de todo o conjunto de mecanismos criados para evitar que sinalizassem, os surdos reunidos nos intervalos, nos refeitórios, dormitórios e sempre que não estavam sendo vigiados, criavam para si uma nova territorialização, à medida que mantinha viva e pulsante a sua língua, base nuclear de sua identidade.

Interessante é observar o quanto esses desdobramentos se configuram em sentidos diversos, de acordo com o contexto histórico analisado, pela especificidade espaço-temporal, que deve ser sempre considerada, assim como descreve Haesbaert (2004).

Observa-se a acumulação de tempos, referida por Santos (2000), ainda hoje presente nas relações espaciais nos espaços ocupados pelos surdos. O uso de espelhos nas salas de aula remonta a outros tempos em que o treino oro-facial fazia parte das técnicas utilizadas pelas abordagens educacionais como o oralismo e mesmo a comunicação total. Aparelhos de fonoaudiologia, usados também para a realização de exercícios como o treino da fala, embora não sejam mais usados nas escolas, ainda são encontrados nesses espaços. O uso do alfabeto como estratégia para a aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa, ou seja, para a alfabetização, é outro exemplo, dando ênfase aos fonemas da Língua Portuguesa, estruturada com conjuntos sonoros afins e de acordo com a perspectiva ouvinte.

Essas práticas escolares revelam que o poder representado pelo controle ouvintista sobre a aprendizagem dos surdos continua o segmento mais evidente de que mesmo nos espaços onde as questões lingüísticas parecem estar resolvidas: língua oral ou língua visoespacial, ainda assim, a discussão sobre uma proposta significativa para a educação de surdos não se esgota nestes embates.

O ouvintismo, segundo já foi abordado anteriormente, constitui um conjunto de representações dos ouvintes, segundo o qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte.

Para pensar nos mecanismos territoriais que se encontram no dia-a-dia, nas atividades mais banais, e que constroem as representações que fortalecem a lógica discursiva, a observação de Skliar parece uma advertência para que se mantenha a pauta das discussões:

A utilização da Língua de Sinais por parte dos surdos é, por si, o fato que melhor sublinha esse conjunto de relações assimétricas de poder e evidencia aquilo que a maioria (minoridade) ouvinte quer desterrar das escolas de surdos: a surdez (SKLIAR, 2001:23).

A luta pelos direitos lingüísticos e de cidadania perpassa as relações dos surdos que freqüentam a escola, ainda que não seja uma preocupação homogênea, já que várias identidades estão projetadas nesse espaço. Na escola e nas associações de surdos é que se configuram os “espaços de resistência”, Silva (2003), ou seja, a escola entendida enquanto um território educacional surdo Skliar (2001).

Territorializar-se nesse contexto significa criar possibilidades de manutenção e enriquecimento da Língua de Sinais, o que proporciona efetivo poder à comunidade surda.

A condição para que se configure na escola um espaço territorial é dado “como produto da relação do(s) sujeito(s) com o espaço, que lhe define uma adequação, uma diferença dada pelo uso cotidiano, pela cultura, por algo que separa” (HEIDRICH, 2006:25). A relação diferenciada dos surdos em termos de materialidade e espacialidade credita a possibilidade de observar como se dão estes contatos e como se efetivam as intervenções comunicativas.

As mediações espaciais de poder percebidas por Haesbaert se situam num campo social pela presença humana, onde as relações de domínio e apropriação do espaço estejam no jogo cotidiano das múltiplas espacialidades.

4.2 UMA VISÃO SOBRE A TERRITORIALIDADE DE RESISTÊNCIA SURDA

O território educacional surdo está recheado de fatias identitárias de um bolo cujo recheio principal é a condição de ser-estar surdo, conforme estudos acerca das identidades surdas exposto no final deste texto. Entre os grupos de surdos percebe-se identidades diferentes que modelam arranjos de acordo com as suas necessidades de espaço e de ação.

As várias identidades presentes nestes “espaços de resistência” (SILVA, 2003) fazem face ao apelo da maioria ouvinte que não conhece a Língua de Sinais, nem possuem informações precisas acerca das peculiaridades da comunicação dos surdos. Como já foram abordados nos itens anteriores, muitas pessoas pensam que para comunicar-se bem em Língua de Sinais, basta conhecer alguns sinais básicos.

Nesse sentido é que se territorializar, para os surdos, significa criar as condições espaciais para que o grupo consiga exercer poder e ter o controle sobre o espaço vivido. Em termos bem simples, a territorialidade de resistência presente nesse contexto lingüístico está mediando esse empoderamento, esse controle, à medida que alimenta e é alimentada pelos processos de comunicação realizados nestes espaços conquistados e constituídos pelos surdos.

Partindo da concepção de Haesbaert (2004: 96-97), que relaciona o caráter “multiescalar e multidimensional, material e imaterial, de dominação e apropriação” das formas de poder investidas pelos processos de territorialização, pode-se encontrar exemplos dessas mediações espaciais na dinâmica cotidiana da escola de surdos. Referindo-se a Sack o autor observa o quanto esse “controle muda de configuração e de sentido ao longo do tempo” (2004:96).

Nos primeiros parágrafos deste trabalho buscou-se trazer fragmentos da História da Educação dos Surdos. Constatou-se que na sociedade disciplinar do século XIX, a inspiração que dava suporte as representações que definiram a escola de surdos da época, desenhou a construção de espaços institucionais clínicos, cujas bases eram o controle do movimento dos corpos, especialmente as mãos, a higiene e a saúde, numa tentativa de influenciar as interações.

Os espaços surdos estavam assim constituídos em locais de correção e de recuperação, sítios de vigilância absoluta. Ao menor sinal de comunicação gestual seguia uma atitude coercitiva por parte dos professores. Os limites interativos eram dados através do controle da forma de comunicação, no presente caso, pela imposição da forma oral-auditiva como único aceito e considerado normal.

Os surdos desterritorializados de sua espacialidade lingüística, precisaram de muita criatividade e sensibilidade para imprimir sua marca em meio a regras e diretrizes contrárias ao uso gramatical do espaço. Identificam-se os seguintes focos de territorialidade de resistência constituídos neste cotidiano: os dormitórios, as enfermarias, os corredores, os momentos de lazer e descanso ou ainda, os intervalos das aulas, espaços para realizar as mediações espaciais necessárias à manutenção de sua língua, fonte de sua identidade.

Interessante observar que foram nesses espaços aparentemente banais, que se construíram as condições indispensáveis para a re-produção e permanência da comunidade lingüística surda.

Na construção de estratégias para poder sinalizar, provavelmente usando as prerrogativas de fingir oralizar nos circuitos de conversas informais, os surdos inventaram disfarces. Fica-se a imaginar a cena de garotos organizados em rodízio. Um sempre em alerta a observar o movimento dos preceptores a fim de avisar quando se aproximassem. Movendo as mãos em espaços de enunciação intermediários, laterais, de forma a não chamar a atenção, os surdos criaram em torno de si e do grupo, apoiados na espacialidade da língua, mecanismos de resgate, permanência e convivência: uma territorialidade de resistência

especializada. Em função desta construção mediada no e pelo espaço, Silva trás a seguinte definição:

Nesta disputa pelo poder, constituíram-se territorialidades de resistência das comunidades surdas em relação à imposição da língua e cultura ouvinte. O conceito de territorialidade de resistência é uma construção das referências de McLaren quando este discute a questão do pós-modernismo e resistência, no qual a diferença é entendida como uma construção histórica e cultural que se manifesta mediante a contestação da imposição da cultura majoritária (SILVA, 2003: 16).

Acredito ser importante continuar as discussões em relação às questões lingüísticas, à medida que as abordagens educacionais para a aprendizagem de surdos podem ser mais investigadas em seus aspectos positivos, como sugeriu Silva em sua pesquisa em 2003, pelos profissionais da educação, possíveis apoiadores destes espaços de resistência nos dias de hoje.

O que se evidencia nos debates atuais é a tentativa de diminuir o valor que os surdos delegam aos seus espaços de comunicação. Isso ocorre, por exemplo, através dos discursos que defendem a lógica ouvintista como a expressão da superioridade da modalidade oral-auditiva em detrimento do uso dos sinais. Neste caminho é que ocorre uma tentativa de “naturalização da modalidade oral-auditiva como se fosse uma única via ou que gozasse de uma superioridade hierárquica comunicativa e de conhecimento de mundo” (SILVA 2003:68).

À medida que o discurso sobre a inclusão de surdos em escolas regulares se acende, corre-se o risco de apagar os debates em torno da questão. Como se a simples garantia da presença de surdos nestes espaços resolvesse as questões lingüísticas, quando o que ocorre, na verdade, é que a comunicação estabelece os limites dessa interação, conforme já foi evidenciado através do caráter de apoderamento ou de exclusão territorial modelada pela organização dos espaços de convivência.

A problematização torna-se necessária para que ocorra o diálogo em direção a busca do objetivo comum a todas as correntes pedagógicas: as estratégias para uma educação de surdos do século atual, sujeitos organizando-se territorialmente para o resgate da sua identidade.

Além das influências inerentes as posturas dos profissionais que atuam nesta área, os surdos precisam conviver e situar-se em campos territoriais híbridos, ou de territorialidade flexível, não absoluta, considerando a materialidade destes espaços de ação. Neste sentido é que se registram as marcas de outros tempos presentes no tempo atual: a instalação de espelhos nas salas de aula, o uso de alfabeto em local de evidente visibilidade, mas tendo como referência o som dos fonemas, a manutenção de um currículo alicerçado no modelo

ouvinte; mesmo com mudanças positivas, a pouca ou nenhuma participação dos surdos no corpo docente da escola, o que se traduz na pouca participação dos surdos no planejamento das estratégias de ação pedagógica e o uso da “fala” por parte de alguns professores, em detrimento do uso dos sinais.

É importante salientar que a “fala” pode ser considerada, dependendo do caso, um recurso de comunicação e aprendizagem, à medida que alguns surdos trazem resquícios de audição, e outros realizam acompanhamentos com fonoaudiólogos, caracterizando grupos de surdos com identidades múltiplas.

O que acontece, às vezes, é o uso demasiado e desnecessário dessa “fala”, sem considerar a especificidade do grupo em questão, subjugando-se os sinais em detrimento da oralidade. Convém considerar, também, que assim como a Língua de Sinais, as identidades surdas são múltiplas e variáveis, cabendo ao profissional, a árdua tarefa de percebê-la para estabelecer o contato e a interação.

Por acreditar na estreita ligação da língua com a identidade surda, compreende-se que é através da Língua de Sinais que a criança surda estabelece a sua percepção do mundo de modo a contextualizar e dar sentido a língua escrita.

Registra-se a preocupação de realizar a intervenção comunicativa com os surdos com menos de quatro anos. Quanto mais cedo as crianças estabelecerem contato com a territorialidade adulta, representada pelos surdos adultos, mais cedo estarão constituindo modelos e construindo caminhos para desenhar a sua identidade surda e de comunidade. Esse contato torna-se possível através das escolas de surdos que realizam este trabalho de intervenção comunicativa, e através da participação nos eventos realizados pelas associações de surdos.

Esses comentários correm o risco de parecerem repetitivos, quase óbvios, mas como diz Rego (2006:183): “ainda é necessário insistir com o óbvio, para que este se torne, de fato, óbvio”.

As identidades surdas estão presentes nas territorialidades expressas nos diferentes modos de fazer pelos quais os surdos se definem enquanto grupos com uma diferença política a considerar. Essas múltiplas identidades estão em processo permanente de transformação, tal qual a Língua de Sinais.

Perlin (2001:52) inspirou-se nas interpretações de Hall (1997) para os seus estudos nesta área. Além de salientar a identidade fragmentada, a autora entende que “a identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições”.

Analisando os surdos dentro da cultura ouvinte Perlin identifica o que se pode considerar um desdobramento da desterritorialização, quando se refere aos surdos com a sua identidade reprimida, mas que se rebela e se afirma, criando novos mecanismos de territorialidade, em questão da original.

A autora surda identificou alguma característica diferenciada presentes em todas as identidades surdas, ressaltando a construção móvel, dinâmica e permanente em que se constituem. Serão apresentadas nas linhas que seguem, uma breve descrição de acordo com os estudos de Perlin:

1. As identidades surdas [...] o uso da comunicação visual caracteriza o grupo levando-o para o centro do específico surdo [...] em contato com outros surdos, ele vai construir sua identidade fortemente centrada no ser surdo, a identidade política surda.
2. As identidades surdas híbridas - são os surdos que nasceram ouvintes, e que com o tempo se tornaram surdos. É uma espécie de identidades diferentes em diferentes momentos. Esses conhecem a estrutura do português falado e usam-no como língua.[...] meu caso em particular.
3. identidades surdas de transição. Está presente na situação de surdos que foram mantidos sob o cativo da hegemônica experiência ouvinte e que passam para a comunicação surda, como geralmente acontece.
4. A identidade surda incompleta.- É o nome que dou a identidade surda apresentada por aqueles surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista latente que trabalha para realizar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante [...] além dessa identidade que nega a representação surda suponho uma outra identidade: quando o surdo nega a identidade surda [...]
5. As identidades surdas flutuantes -pensando em McLaren (1997:137). Elas estão presentes onde os surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes. Essa identidade é interessante porque permite ver um surdo "consciente" ou não de ser surdo, porém, vítima de ideologia ouvintista que segue determinando seus comportamentos e aprendizados (2001: 62-64).

Estas definições de identidades surdas percebidas por Perlin podem caracterizar espaços distintos, mas também sobrepostos, num desdobramento de organizações espaciais específicas, ativadoras da dinâmica territorial, no presente caso, mais direcionado à multiterritorialidade que, condizente com as análises de Haesbaert (2006) em sua dimensão simbólica considera importante avaliar as identidades múltiplas envolvidas neste processo de comunicação. Sack (1986) dizia que a territorialidade pode ser afirmada de várias formas, mesmo as formas sutis de comunicação, como a postura dos corpos. Acredita-se que a linguagem corporal que dá visibilidade a Língua de Sinais, aliada a estrutura e a semântica da LIBRAS, influencia as delimitações das atividades e as áreas de abrangência, de acordo com

os usos e as formas dadas pelos usuários, em suas diversas identidades e construções espaciais.

Ao mesmo tempo, que as múltiplas identidades revelam a possibilidade de apropriações múltiplas espaciais e territoriais, as relações de poder articulam a vida cotidiana e é o motor de ação das experiências sociais.

4.3 O LUGAR NA PERSPECTIVA SURDA

Para a análise que pretendo realizar nesta parte do trabalho se faz necessário esclarecer melhor o título que baliza as idéias que seguem. O lugar na perspectiva surda trata de uma reflexão sobre esta categoria geográfica e a dimensão espacial do cotidiano dos surdos nela inscritos como elementos que fomentam a busca por uma aprendizagem mais significativa para a comunidade surda.

A primeira idéia a considerar se refere à consistência da idéia de lugar, enquanto uma categoria de análise presente nos eventos cotidianos de vida dos surdos, assim compreendidos desde as ações individuais mais banais, através de seu deslocamento pelas ruas, pelo bairro, e mesmo os acontecimentos políticos e sociais onde os surdos se fazem presentes.

Santos (2004:159) já dizia que no “viver comum de cada instante, os eventos não são sucessivos, mas concomitantes” evidenciando a coexistência de tempos diferenciados impressos em espaços não menos diversos, mesclados pelas múltiplas possibilidades de uso desse espaço em conexões temporais também múltiplas.

Dessa forma, impõe-se a necessidade de caracterizar o lugar do qual se fala, onde ocorrem os acontecimentos e as ações geradoras de vivências mediadas pelo cotidiano.

Para definir o que entendo por lugar na perspectiva de análise geográfica para a educação de surdos, me reporto a Santos que ao referir-se ao lugar, descreve-o da seguinte forma:

Um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas, Instituições - cooperação e conflito, são as bases da vida em comum [...] O lugar é o quadro de uma referência pragmática do mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e criatividade. (SANTOS, 2004, p.322).

Estas construções apenas se tornam possíveis através das relações sociais que constituem a trama da vida, dos encontros, do trabalho, das trocas que supõem movimento e

formação de elos, de modo a aproximar-se da proposta de Massey (2000) com a visão de que a construção do lugar se dá a partir de um infinito conjunto relações sociais, que se encontram e se entrelaçam como uma rede num lócus particular.

Considerando verdadeira a premissa de que são as paixões humanas que constroem os lugares de enunciação mais próximos aos encontros identitários, a busca permanente pela afirmação da identidade permeia as relações cotidianas responsáveis pela arquitetura dos arranjos espaciais inscritos no lugar pensado-construído para e pelos surdos.

Os acordos espaciais, assim definidos representam o resultado de negociações intercambiadas pelo diálogo com o espaço através da comunicação espacializada usada pelos surdos.

A importância da comunicação torna-se cada vez mais reconhecida para o processo social de convivência e cooperação com a diferença.

Os surdos que, em sua maioria, se encontram em famílias compostas por maioria de ouvintes, não usuários da Língua Brasileira de Sinais, parecem oscilar entre uma condição de desterritorializados e deslugarizados, considerando sua peculiaridade de não-falantes, o que lhes impõe uma situação que não encontra terreno fértil nas relações familiares, aproximando-se mais de um não-lugar, que segundo Augè (1994), não se realiza totalmente.

A dificuldade de comunicação entre os surdos e os seus familiares mais próximos, especialmente a mãe, com raríssimas exceções, representa para os surdos a instauração de uma interação precária. Perez de Lara prefaciando o livro de Skliar: *Pedagogia Improvável da Diferença*, assim se refere à presença da mãe:

Certamente, se o outro não estivesse aí, não haveria palavras, não haveria relação, não haveria vida humana: Quem foi para todos nós o outro, o primeiro outro de nossas vidas? com certeza uma mulher; o primeiro in-genuo e verdadeiro olhar para o outro é um olhar que sua vez nos olha a partir dos olhos de uma mulher (LARA in SKLIAR, 2004):

Bakhtin (1993:54) revela que todo o movimento em direção ao outro tem três momentos básicos: “o eu-para-mim mesmo; o outro-para-mim; o eu-para-o outro”. É desse modo que segundo o autor, se constroem e se refazem os valores, através de um processo incessante de interação. O papel da comunicação nesta interação é a expressão mais evidente da integração única do surdo no/com o espaço e da apreensão do sentido de sua existência singular.

Ao visualizar o contexto onde se dão estas práticas percebe-se a construção de espaços de comunicação, que podem ser resultados de acordos entre os atores envolvidos, ressignificados durante o processo de produção de sentidos.

A Língua de Sinais valorizada pelos seus usuários como elemento balizador da formação de identidade e cultura torna-se o principal veículo mediador de construção e reconstrução de significados para a comunidade surda.

Na convivência com os seus pares surdos, em associações ou na escola de surdos, através das trocas interativas, de experiências de vida, instala-se o contato visual e, através dele, a semente da construção do sentimento de pertencimento, de forma a levar os surdos a constituírem e modelarem um lugar de enunciação e representações diversas.

À medida que se aproximam da Língua de Sinais, exercitando na prática com os demais colegas, os surdos passam a adquirir conhecimento de sua cultura, pelo entendimento das conexões possíveis de gestos, movimento, expressão e significado, inerentes aos aspectos semânticos da LIBRAS, o que resulta na criação de um vínculo maior com a escola, talvez sem precedentes, considerando o lugar de socialização e comunicação que a escola de surdos pode representar nos tempos atuais.

Na Escola de Ensino Fundamental Especial Para Surdos Vitória, onde se concentram as observações e análises das atividades práticas do projeto: Respeitando as Diferenças no Trânsito, os eventos realizados são pensados com a perspectiva de promover o vínculo entre os professores-alunos, professores-pais, alunos-pais, professores-funcionários e alunos-funcionários.

As atividades realizadas nesse sentido acabam revelando-se em eventos criadores de situações de aprendizagem, com a riqueza da proximidade que somente momentos informais podem causar.

Pode-se nomear essas atividades criadas segundo essa premissa como atividades-evento, pela percepção de que através delas é possível ampliar a leitura de mundo dos alunos, assim como considerá-los em situações diferentes, o mesmo ocorrendo em relação aos professores, pais e mesmo os funcionários, como exemplo, o acantonamento e o passeio de três dias em Capão da Canoa.

A atividade-evento pode ser considerada mais do que uma possibilidade de maior contato entre professor e aluno, mas um evento criado com o sentido pensado por Santos (2004) inspirado em Lefévre, quando referia-se ao momento como a tentativa da realização total de uma possibilidade; que se descobre, e pode ser vivida como uma totalidade, o que significa realizá-la e esgotá-la. Se no cotidiano é possível fazer escolhas, mediante as

possibilidades que se apresentam, ou não, especula-se sobre criar as possibilidades de vivências significativas para todos. Certamente, em níveis e dimensões diferenciadas para cada um, de acordo com a vontade de abrir-se às experiências e vivê-las em sua totalidade.

Santos (2004) concebe o mundo como um conjunto de possibilidades e o evento como o veículo de uma ou algumas dessas possibilidades existentes no mundo. Cabe a escola transformar-se em veículo de eventos ou o lócus mediador de atividades -vento, no sentido de viver com intensidade o momento que se instala, e que, muitas vezes, simplesmente, acontece.

4.4 O CONCEITO DE GERAÇÃO AMBIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA ESCOLA DE SURDOS

O significado do conceito de geração de ambiências se estabelece tendo como referência a percepção das questões mais relevantes da comunidade, e como alavanca para a realização de experiências significativas de vida no contexto dado pela escola. Rego analisa da seguinte forma a conceituação desta proposta:

Geração de ambiências, neste caso, significa elencar as questões e os problemas do meio em torno como suporte ou veículo para o meio entre (na sala de aula, por exemplo) Isso significa uma valorização dos temas e da cultura do mundo mais proximamente vivido (REGO, 2006:181).

O autor nomeia como “meio entre” e “meio em torno” ao conjunto material e simbólico que envolve a todos e se coloca entre os indivíduos, intercambiando as suas experiências cotidianas.

Durante este caminho cotidiano da vida, os dois sentidos da palavra meio podem se cruzar e se complementar, numa gangorra de nexos possíveis, nem sempre imaginados, a espera de serem descobertos e valorizados através do processo educacional.

Para que possa se efetivar a experiência do aprender, se faz necessário “ressaltar a perspectiva do indivíduo ou grupo, em relação a isso que está em volta e é condicionador e contextualizador de sua existência” (REGO,2006:182).

As ambiências móveis proporcionam inúmeras experiências, que por sua vez proporcionam que as ambiências móveis aconteçam. Ambiências pela valorização da iniciativa do grupo, sua opinião, sua curiosidade e experiências; móveis, neste caso, por trazer à tona experiências já vivenciadas, a maioria delas em grupo, o que permite uma interação maior com o *meio entre* e o *meio em torno*.

As ambiências móveis também se referem a situações geradoras de diálogo mediante as experiências realizadas além do espaço escolar. As viagens para realizar o acantonamento, já citado, ou ainda, para as apresentações do grupo de teatro da escola, ou mesmo através das pequenas saídas para participar em eventos culturais da cidade, como exposições, saraus e saídas de campo.

Muitas possibilidades se apresentam para serem transformadas em canais de ambiências, com o cuidado de assimilar essas ações pedagógicas, enquanto um conjunto de símbolos a serem interpretados.

Para poder interpretar as oportunidades que se apresentam no cotidiano do aprendizado, seja através das atividades-evento, seja pela leitura do texto vivido, a interpretação hermenêutica é acessada. Uma vez instaurada as relações de diálogo substituem o conhecimento anterior pelo novo, agora revisitado com um olhar praticado. A impressão resultante destes momentos é a de que o tema trânsito permeia o imaginário dos alunos.

O resultado das experiências desenvolvidas pela escola, especialmente através da geografia, que abraça o espaço geográfico em todas as suas nuances e contingências justificam a percepção de que uma simples conexão com a temática pode desencadear uma coleção de conseqüências e desdobramentos, considerando que já existem vários registros impressos em seu inconsciente de cenas urbanas de ontem e hoje, com suas mudanças e permanências.

Vários trabalhos têm sido desenvolvidos nesta área através da disciplina de geografia conforme se observa nos exemplos e nas fotos selecionadas para clarear a idéia proposta. Por isso, talvez, a familiaridade dos alunos com o tema.

O transporte de pessoas, de vidas e de coisas no movimento constante da cidade está impresso no cotidiano de todos. Basta olhar em volta. Nada é estático, tudo se move, é movido ou poderá ser deslocado em algum momento.

No desenrolar do tecido letivo poderão ser realizadas costuras que transformem o pano de fundo das atividades a serem realizadas, em pontos e desenhos numa composição entre aprendizagem e ação pedagógica compostas pela análise do trânsito em escalas e sentidos diversificados.

As ambiências móveis que ora constroem atividades-evento, ora são os resultados dessas atividades, podem ser o aporte de conexões pertinentes ao trabalho pedagógico para os surdos.

A geografia, à medida que analisa a relação do homem com o espaço, pode contribuir nessa construção, especialmente pelo seu modo de pensar o lugar, a ambiência e o território,

em todas as suas escalas e medidas, tornando a perspectiva do alunado o foco principal em torno do qual se cruzem, se alarguem e se aprofundem os conhecimentos, dessa forma intensamente vivenciados.

Um trabalho coletivo de análise de situações práticas do dia-a-dia pode contribuir para motivar a compreensão do em torno do aluno surdo, considerando a fragilidade de suas interações com o que está a sua volta; o que ocorre pela falta de diálogo e comunicação, que acaba por definir, na maioria das vezes, uma relação igualmente precária com o meio em torno e com o meio entre.

Acredita-se que o fato de o surdo não encontrar nos espaços cotidianos de sua existência, salvo algumas exceções, um espaço onde possa se comunicar de forma plena em Língua de Sinais, na configuração de uma realidade construída em bases frágeis, permeada por dúvidas e informações parciais.

As ações e os movimentos que a escola pode promover no sentido de reverter essa realidade, mesmo que em parte, se transformam em pontes de passagem de uma condição de observador pouco atuante, para uma condição de agente, que envolvido pelo em torno, assim melhor compreendido, retorna com um elemento novo: sentir-se protagonista de outras leituras de mundo.

5. TRÂNSITO E EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA UMA PRÁTICA RENOVADA

Nos textos anteriores pode-se conhecer um pouco da trajetória da comunidade surda através das abordagens educacionais inseridas em diferentes contextos históricos. Em seguida, a exposição apresentada procurou contextualizar o projeto que está sendo desenvolvido e que culminou na pesquisa e nas reflexões que ora se configuram na Proposta: Respeitando As Diferenças no Trânsito com a perspectiva lingüística da língua espacializada dos surdos.

5.1 CAMINHOS PEDAGÓGICOS POSSÍVEIS

Em seqüência a discussão abordou os três conceitos geográficos escolhidos para repensar os espaços educacionais para surdos: lugar, território-territorialidade e ambiências.

A reflexão sobre a construção de um espaço dialógico coerente com as necessidades do grupo diretamente envolvido: surdos com identidades diversas (Perlin) e ouvintes: responsáveis em pensar e organizar este espaço e tempo de convivência, em ao encontro de um pensamento que considera “a experiência como um acontecimento que passa no sujeito que a vive” Lopes (2006:45).

A autora se refere a perda significativa quando se deixa de valorizar os acontecimentos que surgem ou são propostos na e pela escola. Muitas vezes, ainda que a intenção seja a de promover o processo de ensino e aprendizagem, são pensadas atividades por demais previsíveis e descontextualizadas em relação as vivências dos alunos, talvez por serem pensadas sem a participação deles.

Em contrapartida, a aprendizagem pode ser:

A aprendizagem como experiência tem a preocupação primeira de conduzir os aprendizes por caminhos desconhecidos, desafiantes; frente ao risco da não-aprendizagem há a possibilidade de olhar de outra forma para as coisas que estão sendo apresentadas pela escola (LOPES, 2006:43).

Esse outro olhar pode ser a relação construída com o *meio em torno* e o *meio entre* (REGO, 2006), na qualidade de caminhos percorridos, experiências vivenciadas, trocas realizadas e contatos percebidos.

Um tema que surge como possibilidade de promover essas reflexões é o trânsito. Além da simples definição de ação ou efeito de passar, andar ou da afluência de veículos e pedestres; a morte, que se acredita corresponder a uma passagem. Luft (2001:647), as várias

palavras com o sufixo *trans* trazem referências ao movimento, mudança e transformação. Como exemplo, foram selecionadas as seguintes: transfundir (fazer passar um líquido de um recipiente ao outro); transcender (ultrapassar, exceder); transcorrer (realizar, acontecer, suceder ou passar além de) ou ainda, transcendente (que se refere ao conhecimento anterior à experiência ou que ultrapassa aos limites da experiência), e muitas outras.

A questão que se coloca é o fato de o movimento fazer parte da vida de todos. Tudo o que acontece transcorre, sucede, realiza, transcende, transforma, transfunde, ultrapassa ou excede. A reorganização de tempos e espaços da escola de surdos também perpassa caminhos metodológicos de construção e reconstrução de formas de atuar, trabalhar com os surdos, visando uma aprendizagem que contemple as necessidades dos alunos.

O professor pode aproveitar as curiosidades do grupo em relação ao trânsito e pensar junto com eles em experiências que aprofundem seus conhecimentos.

Ao lembrar que a proposta está sendo desenvolvida e direcionada para alunos surdos, as vivências e práticas necessitam estar presentes, com o objetivo de adquirir conhecimento de mundo e experiências essenciais tanto para a circulação destes alunos pela cidade, quanto para resolver problemas simples da vida cotidiana, como por exemplo: dirigir-se sozinho à escola, localizar pontos de referência, como o hospital, o Pronto Socorro e, diante deles, como agir se necessitar de atendimento; procedimento padrão ao usar o banco, como preencher fichas de emprego e escrever seus dados pessoais; ao receber o salário muitos experimentando o primeiro emprego e precauções ao lidar com o dinheiro, o cartão de crédito, cheques etc, o comportamento seguro no trânsito, em vários sentidos, como a prevenção de assaltos, ao usar telecommunication device of the deaf-telefone especial para surdos, TDD, ou mesmo o celular e muitos outros exemplos.

Muitos surdos necessitam exercitar na prática, essas vivências. Convém lembrar que os familiares, com raríssimas exceções, não conseguem se comunicar efetivamente com os surdos, transferindo para a escola a tarefa de passar informações úteis para a vida em sociedade. Sabe-se que “cerca de 96% dos surdos nascem em famílias de ouvintes” (SÁ, 2006:89).

Mais do que componentes curriculares, o que se observa é a importância de se vincular à educação formal, as temáticas que se aproximem das necessidades cotidianas dos surdos, o que equivale a contribuir para a sua formação enquanto cidadãos e sujeitos de sua aprendizagem. “Não se compreende mais que práticas escolares se distanciem de conhecimentos vitais à sobrevivência de cada um” (SCHÄFFER e SEFFNER, 2002: 20).

5.2 O TRÂNSITO ENQUANTO UM COMPONENTE CURRICULAR MEDIADOR DE CONHECIMENTO

Caminhantes desde o primeiro ano de vida, o deslocamento é condução inerente ao ser humano: "cidadãos que têm mobilidade e produzem o trânsito" (Lopes, 2002: 125). O tempo todo, o movimento de ir e vir é uma constante. Cercado por mensagens visuais e curioso por entender melhor o mundo "silencioso" que o cerca, o surdo parece motivar-se com o tema: Trânsito e o Respeito as Diferenças nas idas e vindas em sua rotina diária.

A vida é trânsito, uma sucessão de minutos, horas, dias e anos. Por que não propor aos grupos uma reflexão sobre a nossa condição de passageiros de um tempo que condiciona nossas vidas e formas de comunicação. Como era a comunicação professor-aluno surdo em outras épocas? O que estavam fazendo nessa data há um ano atrás? dois ou mais? Quem é capaz de traçar uma linha de tempo retrospectivamente? Que tal traçar uma linha de tempo das atividades práticas realizadas pela turma durante o ano?

Exercícios que envolvam a imaginação e a memória são excelentes meios para trabalhar a abstração e a capacidade criativa dos alunos. A simples discussão que se instala ao se propor atividades como as citadas acima permeiam a idéia de transcender a própria atividade proposta.

Desconstruir a linearidade, a seqüência ordenada; estabelecer outras possibilidades de correspondência, estabelecer outras oportunidades de leituras do cotidiano; pode trazer à percepção de que é possível percorrer outros caminhos, outras produções, para além do que se convencionou considerar na sala de aula como textos de estudo.

Uma observação interessante que se faz presente nessa abordagem que valoriza essencialmente a perspectiva do lugar e do mundo proximo vivido, é de que tanto o trabalho com os pré-adolescentes e jovens, quanto às experiências com os adultos da EJA, podem gerar novos desdobramentos e novas construções.

Palco da vida, de influência e até mesmo de conhecimento, no trânsito encontra-se um caldo de informações aguardando pelo acesso mediador que a escola é capaz de realizar:

Perspectivas educativas de trânsito por meio da escola é a maneira adequada de trabalhar a motivação. Por motivação pode-se entender o conjunto dos motivos, de tudo aquilo que, baseando-se no próprio interior, move alguém a fazer, a pensar e a decidir. Além disso, uma pessoa mobilizada pode ajudar outras pessoas a reconhecerem motivos dominantes, a ter outras pessoas a reconhecerem motivos dominantes, a ter outros mais elevados, a retificar motivos torcidos (não retos ou corretos) a ordená-los ou a hierarquizá-los (MARTINS, 2004:33):

As relações simbólicas decorrentes do universo de possibilidades que a análise sobre o trânsito pode gerar, se transformam em suporte através de ações práticas e relevantes de envolvimento com a realidade próxima, vivenciada pelos alunos enquanto agentes da aprendizagem.

No caminho à escola e demais trajetos realizados pelos alunos eles podem observar placas sem saber exatamente o que significam. São sinais de advertência, de avisos e de proibição numa projeção de informações que precisam ser revistas em sala de aula para serem transformadas em conhecimento. São um conjunto de cores, formatos, desenhos, legendas, e símbolos desconhecidos, muitas vezes, até pelos professores, mas que podem se tornar eles possíveis de discussões ainda mais avançadas. Acredita-se que um convite aos alunos para a observação das placas pelos arredores da escola sirva de enredo para iniciar um trabalho de leitura e interpretação de mensagens codificadas.

O trabalho com o tema: Respeitando as Diferenças no Trânsito pode desenvolver diversas ações e reflexões: a identificação dos diferentes agentes que compõem o cenário das ruas, como pedestres, motoristas, condutores de veículos particulares, de kombi escolar, camelôs, guardas de trânsito, trabalhadores das ruas; a ocupação dos espaços; os diversos deslocamentos, em várias escalas e em diferentes contextos; a circulação de pessoas e mercadorias através dos tempos; os arranjos espaciais e a reorganização dos traçados das ruas em diferentes momentos históricos, enfim, a multiplicidade de enfoques possíveis através do tema pode acrescentar significado as ações, pela relevância da discussão das questões do dia-a-dia presentes na temática do movimento e do convívio com realidades e personalidades diferentes e escalas cada vez mais abrangentes.

Essas e muitas outras possibilidades de aprendizagem podem ser descobertas, sugeridas, encaminhadas ou mesmo motivadas pelo viés do tema: Trânsito. O campo de relações é ilimitado e depende da criatividade investida.

5.3 POR QUE O TEMA TRANSITO DESPERTA TANTO INTERESSE?

A televisão e os jornais trazem diariamente notícias de acidentes de trânsito. Muitos com vítimas fatais. Os que sobrevivem, muitas vezes, permanecem com marcas e seqüelas de toda a ordem. Os custos hospitalares e dos acompanhamentos médicos geram um ônus para o indivíduo e para a sociedade. O Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN) traz dados alarmantes sobre a situação. Os números apontam para uma batalha nas ruas. Cerca de 40 000 pessoas perdem a vida nas estradas brasileiras, sendo 36% vítimas de atropelamento.

Os números são altíssimos mesmo considerando a frota de 40 milhões de condutores brasileiros, desse contingente, segundo Alfredo Peres da Silva, presidente do DENATRAN, cerca de 30% possui menos de 30 anos, com o agravante de que somente em 2005, 46% dos condutores envolvidos nos acidentes com vítimas tinham de 18 a 29 anos.

A cada dois dias morre nas vias brasileiras o equivalente ao acidente aéreo da TAM, que matou 199 pessoas e chocou o país em julho de 2007.

O atentado de 11 de setembro nos E.U.A causou a morte de 3000 pessoas. No Brasil, o trânsito faz o mesmo número de vítimas todos os meses, com um índice de fatalidade quatro vezes maior que o dos países desenvolvidos, segundo site do Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN).

As facilidades da vida moderna transformaram o automóvel em uma ferramenta utilizada por todos, seja para encurtar as distâncias, economizar tempo ou trazer mais conforto a seus usuários. Esse privilégio outrora não disponível trouxe mudanças nos arranjos espaciais das cidades, influenciando o traçado das ruas, a distribuição e ocupação urbana.

A maioria de nós deixou de ser simplesmente um morador de uma cidade para ser alguém que convive numa grande cidade ou em sua região de abrangência. Na metrópole, as dimensões explodem em relação ao passado e, em via de regra, em relação ao próprio estado físico no qual se implantou. São milhares de pessoas, são centenas de atividades, são quilômetros que se o lugar de morar do lugar de trabalhar (HARVEY, 1982).

Sejam através de estradas, pontes, viadutos, as obras são o instrumento material, que além dos sistemas naturais ressurgem com o acréscimo de uma configuração territorial, que em termos de contemporaneidade se traduz em mobilidade e acessibilidade. A célebre frase de Santos (1978): “a geografia poderia ser construída a partir da consideração do espaço como um conjunto de fixos e fluxos” reporta à idéia de que refletir sobre o que está instalado naturalmente no lugar, assim como os acréscimos que o homem constrói perpassa a realidade cotidiana de cada um, pois apresenta este espaço configurado em materialidade e em vida pulsante, ativa, à medida que as ações são motivadas por valores que ressignificam, redefinem e renovam cada lugar.

Pode-se encontrar na figura simbólica do automóvel uma representação de fluxos, à medida que “se instalam nos fixos modificando a sua significação e valor, ao mesmo tempo em que, também, se modificam” (SANTOS, 1982). O autor ainda cita uma análise do significado e da importância do automóvel enquanto objeto essencial na vida cotidiana do homem moderno.

O automóvel é, para Baudrillard, um dos mais importantes signos de nosso tempo e seu papel na produção do imaginário tem profunda repercussão sobre o conjunto da vida do homem, incluindo a redefinição da sociedade e do espaço. As cidades não seriam hoje o que elas são se a sociedade não existisse. Os homens acabam considerando o automóvel como indispensável e esse dado psicológico torna-se um dado da realidade vivida. Ilusão ou certeza, o automóvel fortalece no possuidor a idéia de liberdade do movimento, dando-lhe o sentimento de ganhar tempo, de não perder um minuto, nesse século da velocidade e da pressa. Com o veículo individual o homem se imagina mais plenamente realizado, assim respondendo às demandas do status e do narcisismo, característico da era pós-moderna. O automóvel é um elemento do guarda-roupa, uma quase vestimenta. Usado na rua parece prolongar o corpo do homem, como uma prótese a mais, do mesmo modo que os outros utensílios, dentro da casa, estão ao alcance das mãos (BAUDRILLARD, 1973).

A preocupação com os acidentes de trânsito não poderia passar despercebida pelos alunos. Trata-se de uma questão que envolve a todos e as discussões a respeito do tema encontram receptividade entre o grupo.

Para corroborar com esta idéia observa-se que a maioria dos alunos vêm de outros bairros, muitos de ônibus e de kombi escolar. Um bom número de estudantes mora em outras cidades. Apenas uma minoria não necessita passar pela BR 116, o que corresponde cruzar diariamente a 2ª via em acidentes de trânsito no Brasil, com uma circulação diária de Canoas a Porto Alegre de mais de 110 mil veículos.

Para além das questões dos acidentes, outras razões parecem trazer o assunto à tona das conversas. Ao analisar as notícias dos jornais, reportagens de bloqueios, obstruções de passagem, paralisações e construção de barreiras estão constantemente em evidência.

A discussão sobre os movimentos de protesto veiculados nos jornais e que, na maioria dos casos, acontece nas vias de maior fluxo de pessoas e veículos da cidade, são pertinentes ao debate sobre cidadania versus o direito de ir e vir. A percepção de que o movimento é condição indispensável para o homem contemporâneo perpassa as análises que trazem nas notícias de barreiras e queima de pneus em pontos estratégicos das estradas a sua maior evidência.

A observação da situação das ruas, avenidas, calçadas e acesso aos locais públicos, assim como as ofertas de ônibus adaptadas aos usuários cadeirantes são pautas que trazem ao debate à temática da mobilidade urbana. O acesso aos locais públicos pressupõe a construção de rampas, elevadores e banheiros para pessoas portadoras de deficiência, além do direito à intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Esses procedimentos previstos em lei, necessitam de maior mobilização da sociedade para a sua efetiva concretização.

Os modos de circulação e de acesso são discussões que estão diretamente ligadas à comunidade surda. A problemática da inclusão de alunos surdos no ensino regular significa

tratar de uma questão pertinente ao trânsito, no tocante ao acesso, liberdade de movimentos e comunicação. As múltiplas espacialidades envolvidas neste processo colaboram para o desenho de uma territorialidade lingüística - espacial emergente.

A necessidade de estar sempre se reunindo em algum lugar, para discutir seus problemas ou, apenas conversar na Língua de Sinais, o que não conseguem fazer em família, também é uma questão ligada ao tema. Em vários aspectos pode-se encontrar motivações que puxam a mobilidade ou a imobilidade à pauta das considerações a serem realizadas

O cotidiano, o dia-a-dia instalado nas ruas, nas avenidas, nos caminhos de cada um, seja na ida ao supermercado, à escola, na parada dos ônibus, nas calçadas, no TRENSURB, no carro, no trabalho, no shopping, em todos os lugares que cruzamos diariamente.

Uma análise sobre o trânsito permite identificar o nível sócio-econômico das pessoas, além de revelar características de seu modo de vida. As necessidades, problemas e interesses, que motivam os deslocamentos, de acordo com as funções que cada um executa, podem encaminhar as análises para a percepção dos conflitos resultantes dos diferentes modos de ocupação dos espaços.

Para evitar que se instale um sentimento de naturalização a cerca de acidentes de trânsito, da violência das ruas e mesmo acerca dos movimentos populares expressos nos protestos sindicais: MST, PPDS; camelôs, que normalmente revelam nas ruas seu descontentamento, suas reivindicações; convém que se procure problematizar esses temas, trazendo-os para a sala de aula em termos de reflexões sobre o cotidiano.

A vida que pulsa é irradiada pelos acontecimentos desse cotidiano proximamente vivido. Elencar as facetas do dia-a-dia às discussões em sala de aula pode transformar um trabalho aparentemente banal em algo mais desafiador, conforme a condução que se consiga realizar.

6. VIVÊNCIAS VISO-ESPACIAIS NAS SAÍDAS DE CAMPO

Desde o início a proposta da escola é a de promover a participação efetiva dos alunos em todas as atividades culturais do município e da comunidade surda com o objetivo de ampliar as suas experiências e divulgar o trabalho da escola. No ano de 2005 uma caminhada em prol da regulamentação da Lei de LIBRAS, assinada em dezembro de 2006, realizada na praça em frente ao palácio do governo, reuniu cerca de mil surdos, familiares e colaboradores, vindos de vários municípios do estado.

As fotos 02 e 03 revelam a grande participação da comunidade surda e dos alunos da escola em momentos de exercício de posicionamento e participação na vida pública, enquanto grupo pleiteando a regulamentação de seus direitos.



Foto nº 02

Foto de professores, pais, alunos e comunidade surda de vários municípios presentes no ato na Praça da Matriz, em Porto Alegre

Foto de Cármen Cristina Pereira da Silva



Foto 03.

Foto de momento de entrega de folders. Alunos encontram colega surdo e convidam para estudar na escola. Pode-se observar o aluno apontando para os professores com as mensagens em suas mãos.

Foto: Cármen Cristina Pereira da Silva

Na Semana da Acessibilidade os alunos costumam entregar mensagens educativas alusivas aos temas da campanha (foto 03). Na cidade de Canoas são organizados debates, encontros e apresentações com as entidades que trabalham com os portadores de necessidades e convidados.

Estes momentos possibilitam visibilidade aos alunos e também à escola. As pessoas se surpreendem em saber da existência de uma escola para surdos em Canoas e os alunos tornam-se responsáveis por esta visibilidade (foto 04). A partir da própria conscientização de pertencimento é dado um sentido novo a participação em comunidade, criando a própria comunidade. Os alunos passam a compor essa comunidade buscando marcar a sua presença.



Foto 04.

Foto do mesmo momento na Semana da Acessibilidade. Alunos com faixas mostrando algumas das atividades da escola.

Foto: Cármen Cristina Pereira da Silva

Um momento acontecido na escola pareceu recheado de significações. Os alunos da EJA - Anos Finais, estudantes do turno da noite, reuniram-se e reivindicaram uma mudança no horário de saída da escola por estarem com dificuldades em relação ao novo sistema de circulação urbana da cidade, envolvendo um transbordo em bairro próximo à escola.

O sistema de transbordo é uma novidade para todos. Os ônibus passam pelo centro da cidade, mas para seguir para algum bairro específico os passageiros necessitam realizar o transbordo para outro ônibus em ponto semelhante aos terminais de ônibus de qualquer cidade.

Após as solicitações, explicações e discussões a cerca dos roteiros e percursos de alguns alunos, foi realizado um acordo que deixou todos os interessados, alunos e professores satisfeitos. Interessante observar neste exemplo de manifestação dos alunos, que, segundo a minha leitura, sentiram-se seguros e confiantes em suas solicitações e na acolhida destas solicitações pelo grupo de professores.

Uma pessoa da equipe diretiva da escola estava presente nesse dia e pode mediar os diálogos e endossar a decisão assumida por todos. Para diminuir o horário de saída dos alunos foi necessário diminuir o recreio para que nenhuma aula fosse prejudicada.

Também há casos de alunos com mais idade, que usam sinais domésticos, pois não tiveram contato com seus pares e não desenvolveram a sua própria língua de modo a poder usá-la efetivamente. Muitos desses alunos não saem sozinhos de casa. Para esses o trânsito é um mistério a ser desvendado, principalmente com a novidade do transbordo recentemente instalado na cidade. Um aspecto positivo é que para realizar o transbordo não há necessidade de pagar uma nova passagem.

Conhecer alguns trajetos, se tornar mais seguro para poder sair sozinho, são habilidades que precisam e podem ser realizadas com os alunos.

No mesmo ano da inauguração da escola foram iniciados os trabalhos com o tema: “Respeitando as Diferenças no Trânsito”. A idéia se deu pelas queixas trazidas pelos alunos em seu trajeto de ir e vir à escola. O problema acontecia em função de que os motoristas não sabiam da existência da nova escola. Os alunos não conseguiam se explicar. Chegavam alguns minutos atrasados e bastante nervosos. Aqueles que não conseguiam expor as suas dificuldades por também não conhecerem muito bem a Língua de Sinais pareciam os mais agitados.

Quando percebi o que estava acontecendo e lembro que não identifiquei num primeiro momento, reconheci que estava diante de mim uma possibilidade de ação pedagógica bastante enriquecedora de articulação, envolvimento e contextualização.

As primeiras iniciativas se deram através de momentos de sensibilização entre os motoristas e os alunos. Um telefonema para a empresa local poderia ter sido o suficiente para solucionar o problema, mas se perderia a oportunidade de os alunos intervirem na realidade, como possíveis realizadores de mudança em potencial.

As entregas de mensagens e folders explicativos sobre a Língua de Sinais e a Cultura Surda foram entregues aos motoristas em pequenas intervenções realizadas nas paradas de ônibus próximas à escola (foto 05). A iniciativa inicial surgiu do grupo de professores da escola, mas foi ampliada para outras intervenções durante todo o ano letivo (fotos 09 e 10 e figuras 08,09 e 10).

Movimentar-se com os alunos em vários pontos da cidade, sempre com objetivos previamente definidos, passou a ser uma estratégia para além do conhecimento de vários trajetos possíveis, pela maior visibilidade e inserção na comunidade próxima. Além disso, as saídas com ônibus de linha ou de trem (TRENSURB) podem tornar-se experiências enriquecedoras tanto para os alunos, quanto para professores e funcionários das empresas (fotos 06 e 07).



Foto nº 05
Entrega de folders e mensagens aos motoristas em blitz educativa
Foto: Cármen Cristina Pereira da Silva



Foto nº 06.
Momentos de interação entre professores, pedagogas e funcionários do Departamento de Trânsito da cidade de Canoas.
Foto: Cármen Cristina Pereira da Silva.



Foto nº 07

Saída a evento sobre a Semana do meio ambiente.

Foto: Cármen Cristina Pereira da Silva.

Os alunos realizam com freqüência, a confecção (foto 08) e entrega de mensagens e poesias aos motoristas, além de saídas pelas proximidades da escola ou pontos de referência da cidade, como o galpão de reciclagem (foto 09) cuja associação foi recentemente premiada com um prêmio de gestão ambiental no Canadá e ao Centro de Canoas (foto 10).



Língua de Sinais.

Foto nº 09
Visita ao galpão de reciclagem no bairro Guajuviras.
Foto: Cármen Cristina Pereira da Silva.

Foto nº 10
Entrega de convites para a Feira do Livro de Canoas e mensagens de sensibilização.
Foto: Cármen Cristina Pereira da Silva

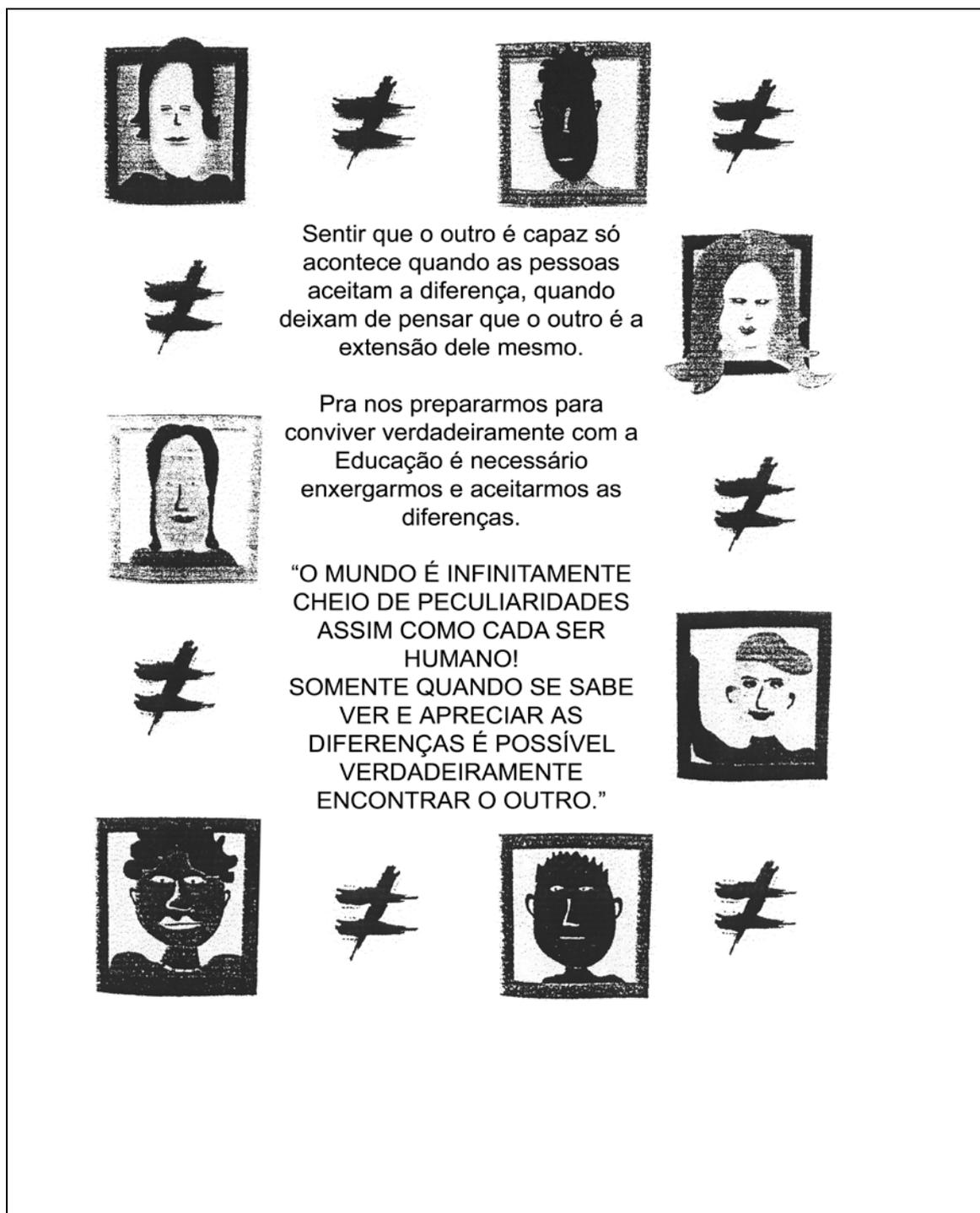


Figura nº 08

Poesia entregue as pessoas durante as abordagens nos diferentes espaços.

Fonte: Mauro Haddad

**DEUS deu a cada um
características
especiais...**



**As nossas DIFERENÇAS
é o que nos torna
ÚNICOS para Ele!**

**Em nossa
caminhada você fez
a diferença...**



Secretaria Municipal de Educação

**Secretaria Municipal de
Transportes e Serviços Públicos
Departamento Municipal de Trânsito**

Educação para o Trânsito
Fiscalização de Trânsito
Sinalização de Trânsito

**Para Assumir a
Responsabilidade
de ser ÚNICO**

**E.M.E.R.E. PARA
SURDOS VITÓRIA**



**Respeitando
as Diferenças
no Trânsito**

Figura nº09

Parte da frente do folder entregue aos motoristas e pessoas em geral durante as abordagens.

Fonte: Cármen Cristina Pereira da Silva

A Paixão Medida

*Todas as guerras do mundo são iguais.
Todas as fomes são iguais.
Todos os amores são iguais, iguais, iguais.
Iguais todos os rompimentos.
A morte é igualíssima.
Todas as criações da natureza são iguais.
Todas as ações, cruéis, piedosas ou indiferentes são iguais.
Contudo, o homem não é igual a nenhum outro homem, bicho ou coisa.
Ninguém é igual a ninguém.
Todo o ser humano é um estranho ímpar.*

Carlos Drummond de Andrade

As pessoas são únicas, como cada momento, que é único e especial. São únicas porque possuem uma individualidade que deve ser respeitada. Cada ser possui seu próprio mundo e seu desenvolvimento particular. Cada um tem seu jeito de aprender, de estudar, de se comunicar, de superar crises, etc... Cada um precisa de um tipo de atenção, de estímulo e de afeto. É importante que as pessoas saibam respeitar umas às outras, considerando as circunstâncias em que se encontram... Quer seja em família ... No trabalho ... No lazer ... Ou no trânsito ...

Mauro Haddad

*O caminho para um mundo mais fraterno, passa pela estrada da educação.
Se cada um tornar-se um elo em uma corrente amigável de atitudes positivas, poderemos eliminar um pouco da violência em nosso cotidiano.
Sob este contexto desenvolvemos nosso projeto, para que no encontro do eu (nós) com o(s) outro(s) o aluno possa incorporar a percepção de um nova relação de vida com as pessoas e com a natureza da qual faz parte.
Durante o ano foram realizados vários eventos e os alunos participaram de várias saídas de campo.
Acreditamos necessária uma prática pedagógica que oportunize um outro espaço-tempo de conhecimento que realmente contemple a condição plena do ser humano como sujeito cultural.*

Projeto "Respeitando as Diferenças no Trânsito"

*Carmen Cristina Pereira da Silva
carmensin@utopia.com.br*

Figura nº10

Verso do mesmo folder acima citado

Fonte: Cármen Cristina Pereira da Silva com colagens de Mauro Haddad

As próximas cinco fotos exemplificam alguns momentos em que os alunos experimentam espaços diferenciados pelas saídas a campo e identificam algumas das dificuldades de trânsito pelas calçadas das ruas do bairro:



Foto nº11

Foto referente a uma das saídas do grupo de teatro da escola para apresentação na Faculdade de Educação da UFRGS-FACED.

Foto: Cármen Cristina Pereira da Silva.

A apresentação na FACED foi uma releitura da história do Negrinho do Pastoreio, realizada pelo professor Claudionir Borges da Silva. A apresentação marcou a abertura do curso Africanidades, contribuindo para as questões abordadas pela escola Vitória, como o preconceito e discriminação.

As apresentações do grupo de teatro da escola, em vários locais e eventos, proporcionam a oportunidade de experiências práticas de observações e mesmo, para a formação de opinião, a percepção de elementos complementares da paisagem, características do lugar, movimento e público circulante.

Conforme já evidenciado através das diferentes saídas realizadas com os alunos são identificados problemas como a presença de pedintes, crianças nas sinaleiras, lixo nas ruas obstruindo as bocas-de-lobo, animais abandonados e dificuldades de circulação pelas calçadas

das cidades pela presença de entulhos, materiais de construção e falta de manutenção que colaboram para a obstrução da passagem dos pedestres.

Uma série de características percebida pelos alunos vai desenhando a paisagem local em seu conteúdo e forma. O que acontece posteriormente pode ser uma série de desdobramentos pelas experiências que vão sendo vivenciadas.



Foto nº12

Ao caminhar pelas calçadas dos bairros os alunos identificam os problemas mais urgentes.

Foto: Claudionir Borges da Silva

Foram organizadas com duas turmas cartazes e painéis para divulgar a necessidade de cuidar melhor do espaço em que se vive. Também foi realizada uma saída ao aterro sanitário de Canoas (foto 13), com a presença dos colegas professores pensando em uma sensibilização para a temática, aproveitando a motivação das turmas. Todos foram convidados a participar.

Com a proximidade da Semana do Meio Ambiente os professores e alunos participam de atividades alusivas ao tema. Sabe-se que cada escola municipal de Canoas é um PEV-Posto de Entrega Voluntária. Lei sancionada em 1993. Algumas oficinas foram realizadas para estimular a separação do lixo, a coleta seletiva e o reaproveitamento dos materiais, além do engajamento nos projetos do Serviço Municipal de Proteção Ambiental (SEMPA).



Foto nº13

Visita ao aterro sanitário da cidade.
Foto: Cármen Cristina Pereira da Silva

A abordagem da trajetória da comunidade surda é uma das conexões que ocorrem naturalmente durante os trabalhos. Ao fotografarem os prédios antigos da cidade as turmas têm a oportunidade de identificar momentos históricos e através de pesquisa, realizar uma linha de tempo com datas de acontecimentos relevantes a História da educação dos surdos. A foto a seguir apresenta um dos primeiros trabalhos realizados com a linha de tempo da história dos surdos.

O descanso durante o intervalo das aulas (foto 14) pode ser contemplado com a informação incidental que as imagens podem oferecer. Especialmente no caso de alunos surdos, que valorizam sobremaneira os recursos visuais para reter conhecimento.

Foto nº14

Foto da primeira Linha de Tempo construída pelas turmas de 6ª a 8ª séries. No detalhe observam-se desenhos representando as idéias que permearam os acontecimentos chaves da História dos Surdos.
Foto: Cármen Cristina Pereira da Silva

Segundo as orientações de Harvey (1992) a explicação sobre o espaço precisa levar em consideração a sua temporalidade. Como se pode pensar em valorizar o espaço em que se vive sem considerar as interações sócio-espaciais, bem como as articulações que se processaram através da História até configurarem a dinâmica atual das escolas de surdos?

O uso do recurso das fotografias, aparentemente tão simples, pode proporcionar a construção de uma leitura de mundo a partir das representações de um espaço vivenciado. Por envolver movimento entre as pessoas. Relações. Contextos. Objetos. As relações pela interação entre os seres, na perspectiva de possíveis tencionamentos. O alcance de Heidrich (2004), sobre a relatividade potencial do movimento vivido apresenta a possibilidade de num determinado espaço surgirem localizações diversas; o que implica na condição relacional mesmo que a efetivação desta seja através de tencionamentos.

Contextos são inscritos pela força do *meio entre* (Rego) como condicionador de espacialidades, através dos objetos, que por sua vez caracterizam esse *meio entre* pelas relações em torno de agentes de transformação em potencial.

As atividades realizadas na escola Vitória através do projeto: “Respeitando as Diferenças no Trânsito” vêm sendo dirigidas com a intenção de articular os conceitos geográficos relacionando-os ao trânsito, considerando que nos movemos o tempo todo e é através deste movimento que se dão as ações que contextualizam as nossas experiências cotidianas.

Um outro exemplo que revela um dos nexos possíveis é a atividade realizada por um grupo de alunos que fotografou pichações e grafites.

Nessa proposta a idéia era a de identificar alguma particularidade no bairro do centro de Canoas. Os alunos fotografam grafites e pichações nos prédios, muros (foto 16 e 17) e espaços direcionados a esse trabalho, como os desenhos nos muros da TRENURB, diferenciando as duas correntes. A história do movimento Hip Hop interessou aos alunos que trouxeram revistas sobre o tema para que pudessem pesquisar e discutir.

Após uma pesquisa sobre as origens do Hip Hop, pode-se estabelecer nexos com os problemas sociais locais (foto 15). Os desenhos realizados pelos alunos mostraram a preocupação com a violência e a pobreza dos moradores dos bairros mais pobres da cidade.



Foto nº15

Foto de trabalho realizado pelos alunos tendo como referência revistas de Hip Hop e fotos.

Foto: Cármen Cristina Pereira da Silva



Foto nº 16
Foto de pichação retratada pelos alunos
Foto: Gustavo Carraro



Foto nº17
Foto de grafite identificado pelos alunos.
Foto: Priscila dos Santos Mendes

Os alunos se motivaram a ponto de ser acrescentado em uma das cenas da peça de teatro da escola: O Patinho Surdo, uma coreografia de Hip Hop. Na cena os patinhos- em uma alusão aos alunos das instituições do séc. XIX- secretamente combinam sinais, felizes por poderem se comunicar na sua própria língua, apesar de escondidos para não serem vistos, já que era uma época de proibição para o uso da Língua de Sinais.

Esta experiência com o teatro e, especialmente com a História do Patinho Surdo, trouxe a possibilidade de trabalhar com os alunos não apenas a questão histórica social da comunidade surda, mas especialmente a identidade de cada um.

As desventuras pelas quais passa o patinho surdo em busca de identificar-se com os companheiros até descobrir a que grupo pertence e com o qual se identifica realmente. Sua metamorfose. Sua marginalidade por se distinguir dos demais. Além disso, as constantes saídas para os ensaios nos palcos da cidade ou ainda, as apresentações como as que estão sendo realizadas na Feira do Livro, na abertura de Congressos e Seminários (foto 18) todas estas oportunidades fornecem a possibilidade de interagir com as formas, os objetos, espacializando às experiências.

As saídas para ensaios e apresentações com os alunos (foto 18, 19,20 e 21) vêm ao encontro da proposta de trabalho: Respeitando as Diferenças no Trânsito onde a premissa de que trânsito é movimento e ação é envolvimento; a experiência concreta de estar nos lugares e participar dos eventos organizados tanto pela comunidade surda quanto pela comunidade ouvinte revela-se em motivo e consequência de contextualidade.



Fotonº18

Foto dos bastidores da apresentação da peça: O Patinho Surdo no auditório da UNILASSALLE.

Foto: Cármen Cristina Pereira da Silva.



Foto nº19
Foto da apresentação do Negrinho do Pastoreio na FACED.
Foto: Cármen Cristina Pereira da Silva



Foto nº 20
Apresentação do grupo de teatro no aniversário do Serviço Nacional da Indústria (SENAI), de Canoas.
Foto: Cármen Cristina Pereira da Silva



Foto nº 21

Foto de apresentação do grupo de teatro na rua, em frente à escola.

Foto: cármem Cristina Pereira da Silva

A sala de aula é limitada. Nas saídas com os alunos acontecem coisas que na aula não aconteceriam. Como exemplo, posso citar um passeio de três dias em que os alunos e os professores participaram de um passeio na Colônia de Férias dos Surdos em Capão da Canoa (foto 22). O passeio já é tradição da escola.



Foto nº 22

Na hora do almoço, grupo de alunos, professores e pais na associação de surdos em Capão da Canoa.

Foto de Cármem Cristina Pereira da Silva.

Na interação com os colegas mais experientes na Língua de Sinais um aluno que não conhece bem a LIBRAS sinalizou uma frase completa pela primeira vez. Na viagem em 2005, a Capão da Canoa, insistia em usar as roupas dos colegas, seus lençóis e travesseiros, camisetas e calções de banho, sem entender o procedimento usual, onde cada um traz suas próprias roupas de casa; na segunda viagem em que participou, no ano seguinte, ao mesmo local, não foi preciso reforçar como seria a rotina no acampamento. O entendimento e a iniciativa de organização do aluno tiveram relevante desenvolvimento.

Uma janela para a socialização de jovens e adultos surdos pode partir da escola. Neste sentido ela não segrega o aluno especial, ao contrário, ela pode ser a abertura para um mundo com um novo sentido de existência, mais rica e interessante por estar em contato com as outras pessoas, sendo elas surdas ou não. Mas, com o diferencial de não impor a cultura majoritária, no caso, a ouvinte. Durante o ano, através do projeto que discute as relações em trânsito, são pensadas atividades diferenciadas, que proporcionem experiências interessantes aos alunos, vinculadas ao seu cotidiano e atravessadas pelas suas vivências e curiosidades.

Na EJA, de um modo geral, a confraternização (foto 23) é considerada mais do que uma necessidade, mas uma estratégia de aproximação e estreitamento de vínculos entre o grupo.

A sala de aula pode tornar-se, desse modo, uma extensão da casa, no sentido de estar à vontade, sentir-se aconchegado. Diante disso, observa-se que por meio do estabelecimento de vínculos, das práticas sociais, tais vínculos podem ser apreendidos; representando uma ligação, de acordo com Heidrich, (2004).

Faz sentido pensar sobre essas considerações, pois a perda dos vínculos pode significar o afastamento do indivíduo do grupo. Os alunos surdos da EJA revelam lembranças de um passado não muito diferente, considerando o diferencial da falta de comunicação e desconhecimento da Língua de Sinais que caracteriza a maioria dos que frequentam as séries iniciais da escola Vitória.



Foto nº 23

Momento de descontração na escolha de roupas e trajes do grupo de teatro da escola para uma festa da EJA.

Foto: Sandro Kirches da Silva

Devido ao meu interesse por questões relativas ao trânsito tive oportunidade de participar de um grupo de estudos onde professores se reuniam para discutir ações a serem aplicadas junto às escolas com a função de promover atividades educativas sobre o tema. As reflexões sublinharam o entendimento de que somente melhorando as relações entre as pessoas pode-se pensar em um ambiente e trânsito melhores.

As considerações realizadas pelo grupo estão em consonância com o Código Brasileiro de Trânsito, lei 9.503, de 23/09/97, que estabelece o princípio de trânsito como um direito de todos, um direito inalienável.

As atividades que foram desenvolvidas com uma turma de alunos na faixa etária de 25 a 49 anos, foram apresentadas em uma Feira Municipal sobre o mesmo tema (foto 24) evento no qual os alunos conquistaram a primeira colocação com o projeto: “Respeitando as Diferenças no Trânsito”. Para esta turma em especial com pouco conhecimento em sua própria Língua de Sinais e pouco acostumados a saírem de casa, especialmente sozinhos, foi um acontecimento ímpar. Os alunos envolvidos diretamente nesta proposta inicial formavam um grupo com pouca escolaridade, alguns quase nenhuma, nem contato com outros surdos.

Passar o dia inteiro fora de casa e na companhia dos colegas foi uma experiência enriquecedora para os alunos, que apresentaram o projeto no Centro Comercial da Cidade.

Orgulhosos por representar a escola, comprometidos com a proposta trânsito, os alunos demonstraram contentamento e curiosidade.



Foto 24.

Na foto aparecem da esquerda para a direita os alunos responsáveis pela apresentação na Feira Municipal: Loreci, Rosimeri, Telma, Cíntia, Elias, Marta e Adriana.

Foto: Cármen Cristina Pereira da Silva

Interagir com as pessoas, localizar-se espacialmente: lancherias, banheiro masculino, banheiro feminino, controle dos horários, dos materiais da exposição. São momentos de aprendizagem e manifestação espontânea de autonomia.

Em um momento em especial, tive a impressão de ter atingido uma meta, quando um aluno encontrou praticamente sozinho, o banheiro masculino. O aluno, em questão, não conhece muito bem a Língua de Sinais, não convive com a comunidade surda e quase não sai sozinho, embora tenha quase quarenta anos. Na ocasião fiquei em dúvida em como proceder, pois na condição de professora que – penso eu – procura estimular a iniciativa dos alunos, escapando aos poucos da situação de assistência que muitos procuram dedicar aos surdos, queria que ele resolvesse a situação, pois já havíamos estudado, em sala de aula, os sinais que normalmente são utilizados para identificar os gêneros. Por outro lado, a professora sente-se

um pouco mãe e tem aqueles rompantes de ir se adiantando às necessidades do filho, a fim de poupar-lhe angústia e frustração.

Acompanhei o aluno até metade do caminho para mostrar-lhe a entrada. Apontei a direção para ele. Estávamos bem próximos. Sinalizei as orientações que deveriam ser realizadas: Ver os desenhos da porta, escolher a entrada correta. Mas o aluno continuava inseguro. Afastei-me e fiquei observando de longe. Após muita dúvida, passos em direção a entrada feminina, passos em direção a entrada masculina, finalmente o aluno faz a escolha certa. A volta vitoriosa do filho, ou melhor, do aluno com o peito estufado, o olhar a dizer: consegui! Os gestos confusos, parecendo descrever o banheiro masculino, a explicação de como identificou a porta correta. Essas informações foram descobertas e vivenciadas por ele e lhe pertencem para sempre. Os colegas perceberam o quanto o momento tinha um significado especial e foram comemorar em uma lancheria próxima ao evento em que estavam participando. Desta vez não precisei me preocupar, pois no grupo encontram-se alguns colegas com mais experiência e conseguem se comunicar com os ouvintes.

O acesso ao que o mundo tem a oferecer pode estar presente nas pequenas conquistas do dia - a - dia, como a entrada de uma porta, a ida e vinda àqueles lugares nunca transpostos, embora nunca proibidos e que dão acesso às vivências cotidianas mais significativas, porém absolutamente simples como a circulação e a participação efetiva no trânsito e em trânsito.

A premiação do trabalho dos alunos deu força ao projeto e nos anos seguintes a proposta teve continuidade (fotos 25 e 26), sempre com a preocupação de realizar conexões com o dia-a-dia do alunado que se percebe motivado pela contextualização de suas experiências.

Os 132 alunos do ensino fundamental e da EJA da escola participam do projeto. Alguns mais, outros menos, dependendo do grau de envolvimento do professor (a).

A Escola Vitória está construindo uma identidade própria. Em seu quinto ano de funcionamento busca metodologias mais adequadas para o ensino de surdos. Também os professores estão tentando se reciclar participando de encontros e seminários para que possam dar exemplo de movimento e de ação, como já foi dito anteriormente: Trânsito é movimento e ação é envolvimento.



Foto nº 25

A foto remete ao segundo ano de participação da turma na Amostra de Trabalhos referentes à Semana do Trânsito, no Centro Comercial de Canoas.

Foto: Cármen Cristina Pereira da Silva

A educação de alunos surdos está inserida num contexto em que especialistas e educadores divergem entre a inclusão destes alunos no ensino regular ou a necessidade de escolas somente para alunos surdos. Segundo Silva (2003) a dificuldade destes alunos começa com a utilização da Língua Portuguesa, uma vez que a estrutura da mesma, assim como a demais língua falada, está muito relacionada com a audição e a oralidade.

Na medida em que o currículo é fundamentalmente elaborado a partir da perspectiva de ouvintes, caracterizando-o como um currículo alicerçado na perspectiva oral-auditiva fica difícil a interação de alunos surdos uma vez que os mesmos não dispõem da oralidade e da audição para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem.

Quaisquer que sejam as modalidades do estabelecimento de ensino a atender os alunos surdos, a prioridade deve ser no sentido do desenvolvimento de metodologias para a aquisição da estrutura e vocabulário da Língua Portuguesa (figuras nº11 e 12) Uma metodologia que facilite a aquisição da linguagem escrita através do estudo dos conceitos básicos de cada uma das disciplinas deve ser investigada. As observações de Silva foram algumas das motivações para a discussão que se pretende desenvolver com este trabalho.



Foto nº 26
Referente a caminhada na Semana do meio ambiente.
Foto: Cármen Cristina Pereira da Silva



Foto nº 27
Alunos em dia de apresentação na ULBRA: Filipe, Daiane, Karina e Leandro.
Foto: Cármen Cristina Pereira da Silva.

24/11/03

DESCUBRA OS MEIOS DE TRANSPORTE : NOME : Elis da Silva

3,1, 13,9,148,1,15 3,1, 18,18, 15 15,14,9,2,21,19
cominhao carro onibus

2,9,3,9,3 12 5,20,1 13,15,20,15 3,9,3,12,5,20 1
licidetefta mofocideta

1,22,9,1,15 8,5,12,9,3,15,16,20,5,18,15 11,15,13,2,9
abiao helicoptero xambi

20,18,5,13 3,1,18,18,15,3,1 14,1,22,9,15 2 1,18,3,15
frem carroca maria urca

3,1,14,15,1 12,1,14,15 8,1
comoa lanohia

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24

Figura nº11

Atividade pedagógica com uma perspectiva contextualizada

Fonte: cármem Cristina Pereira da Silva.

Decifre esta mensagem trocando as mãos pelas letras correspondentes, consultando o alfabeto ao lado.
 (libras). Língua brasileira de sinais.
 Esta mensagem foi escrita pela aluna Maira Oliveira, da turma 44 de nossa escola, durante uma de nossas oficinas de libras, de acordo com os objetivos de nosso projeto sobre o trânsito – respeitando as diferenças.
 (sensibilização, conhecimento e trabalho).

Prof. Cármen C. P. da Silva

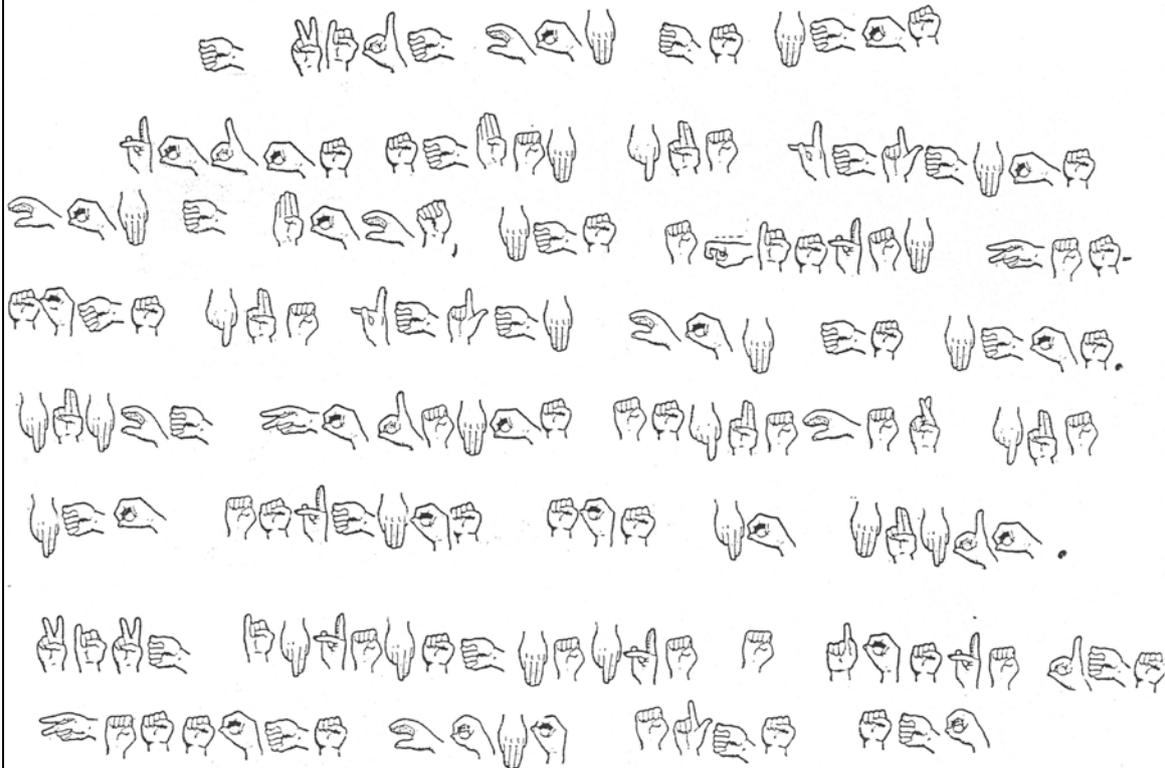
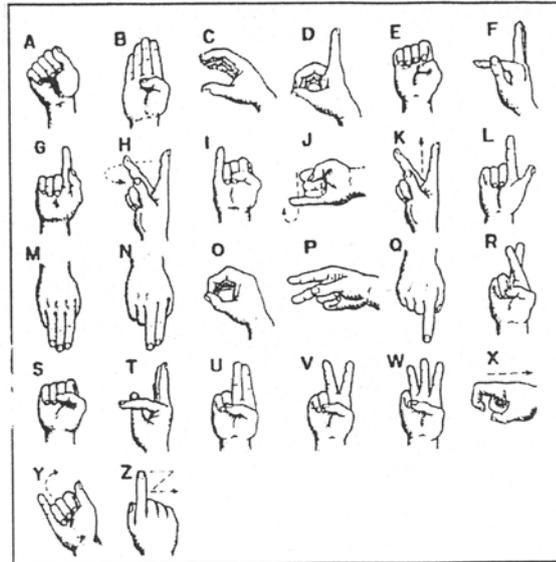


Figura nº 12
 Atividade pedagógica criada por uma surda.
 Fonte: Maira Oliveira.

As atividades desenvolvidas pela escola também buscam contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, nos seus mais diferenciados graus de entendimento.

O acantonamento (foto 28) é uma das atividades mais relevantes da agenda da escola Vitória, por ser a mais citada pelos participantes e pela crença dos professores colaboradores de que experiências deste tipo tornam possível aprofundar os elos entre o grupo, pois se pode conviver em situações diferentes com os pais, colegas, alunos e funcionários. Idealizada pela diretora da Escola Mari Lucia N. Mantelli a data é um das atividades e dos eventos mais esperado pelos alunos, assim como o acampamento na associação de surdos em Capão da Canoa. Por isso, considero atividades-evento a essas duas atividades em especial.

No acantonamento são convidados alunos de outras escolas de surdos. Os colegas que já concluíram o Ensino Fundamental também são convidados a participar do encontro, inclusive para servirem de modelo aos colegas pequenos das séries iniciais, que também participam.

O funcionamento é bastante simples. Organiza-se comida, colchonetes e distração para os convidados. Tudo acontece na escola. A discussão sobre a necessidade de uma maior organização da comunidade surda naqueles locais onde não existem associações, o conhecimento de seus direitos, esses e muitos outros assuntos fazem parte da pauta das discussões informais, além de muito lazer e muita diversão.



Foto n°28

Professor e chefe da cozinha Vanderley Pinzetta servindo aos alunos da escola e convidados
Foto: Cármen Cristina Pereira da Silva.

O conhecimento de novos sinais é uma das características mais relevantes desses encontros. O conhecimento de sinais diferentes para o mesmo significado representa um crescimento tanto para os alunos, quanto para os professores, lembrando o caráter dinâmico da língua, sempre em mudança, de acordo com o uso que os grupos definem.

Às vezes, os alunos é que viajam para outros municípios, tornando a experiência ainda mais enriquecedora. Conhecer outros locais pensados para os surdos, outros arranjos espaciais é uma experiência ímpar tanto para os jovens, quanto para os professores.

No acantonamento os alunos têm a oportunidade de vivenciar os mesmos ambientes aos quais estão acostumados através dos rituais da sala de aula, mas de uma forma completamente diferenciada. Os professores estão presentes, os espaços são os mesmos, mas a interação é vivenciada de forma intensa e com um tom informal. A funcionalidade da sala de aula é invertida.

As salas tornam-se salas-dormitório. Estão cheias de lençóis, travesseiros e camas-colchonete. A sala da diretora transforma-se em quartel-general da organização e entrega de acessórios para as fantasias. As escadas estão enfeitadas com abóboras recortadas em forma de Halloween, pois o acantonamento do segundo semestre coincidiu com o dia das bruxas. Os alunos limpam, os professores cozinham, os funcionários e os pais são convidados a participar.

Os acessórios do grupo de teatro da escola são disponibilizados para incrementar as fantasias do baile planejado para a noite. Os colchonetes de ed. física são usados por aqueles que não possuem colchões ou sacos de dormir. A hora do banho é uma brincadeira de quartel. A fila parece não acabar nunca. Dormir é difícil. Ninguém quer dormir. Somente os menores se entregam quando chega a fada do sono.

A seguir pode-se observar recortes de relatos de cinco alunos que já participaram dos acantonamentos e que revelam o quanto às experiências são únicas para cada um. Os jovens possuem de 14 a 19 anos. Perguntados sobre o porquê de participarem destas atividades a eles foi pedido que explicassem a sua opinião. As respostas foram transcritas em português por um colega que tem fluência em Língua de Sinais, para evitar que houvesse qualquer tipo de influência.

Relato 1- aluno A. Muito bom. Adorei. Fiz muitos amigos. Falo com eles no Orkut. Mando e recebo mensagens no celular. Acho importante a troca de sinais. Muitos sinais eu não conhecia antes. Tem sinais bem diferentes. É engraçado. Nós mostramos os nossos sinais (Porto alegre e região metropolitana) e eles mostram os sinais deles (no caso, Torres).

Interessante a observação de que, assim como em qualquer lugar, as pequenas diferenças lingüísticas, ou até mesmo as diferenças regionais, são consideradas curiosas e interessantes.

Relato 2- Aluno B. Gostei de viajar. Não conhecia a cidade de Torres. A escola também não. É pequena, são duas ou três salas para os surdos, mas a escola é de ouvintes. Não acho bom. Passeamos de barco. Achei tudo muito bonito. A natureza é de Deus. Os amigos são muito legais. Quando eu posso, mando mensagens pelo celular ou pelo Orkut, é legal.

O aspecto que se destaca neste pequeno relato é de suma importância para a luta da comunidade surda pelo seu direito ao uso da Língua de Sinais e ao pleno desenvolvimento das condições necessárias a este desenvolvimento. Ao mesmo tempo se coloca o estágio em que Canoas se encontra, em relação à educação de surdos, resultado de anos e lutas de pais e amigos de surdos até conseguirem a efetivação de uma escola especial para eles.

Relato 3. Aluno C. Seria bom que fizéssemos mais passeios. Receber os colegas também é bom. Não temos muito contato com os surdos de outros lugares. A comunidade precisa se unir mais. Infelizmente, o problema maior é a condução. E necessário ter dinheiro. Mas, é muito importante.

A observação que se coloca não é novidade: custos. Ainda assim, tenta-se a colaboração de padrinhos para que todos possam ter a oportunidade de interagir com colegas de outros municípios. Por isso, a importância de convidá-los a vir à escola.

Relato 4. Aluno D. Gostei da festa. Foi muito divertido ver todos brincarem, colegas grandes e pequenos, os professores também. Adoro dançar. Vamos fazer uma festa assim a cada final de semestre. Eu queria que os colegas viessem também, se não, não adianta.

O aluno se refere a um dos acantonamentos de 2007, quando uma escola trouxe apenas os professores, sem poder ter trazido os alunos. Todos se divertiram, mas a motivação era a espera de conhecer os colegas surdos e não os professores ouvintes. À noite os alunos participaram de uma festa com luz e som bastante potentes para que os surdos pudessem sentir as vibrações.

Relato 5. Aluno E. O contato com os outros surdos é muito importante para a troca de sinais, o conhecimento, a experiência. Sempre que eu puder vou participar. Quando o grupo for a Torres, eu não posso perder.

Quase todos os alunos fizeram referência a importância da troca de sinais. A comunidade surda é citada em quase todos os relatos. A Língua de Sinais parece voltar ao seu status de língua principal e elemento integrador da comunidade surda, além do próprio sentimento de pertencimento a uma comunidade.

Gerar acontecimentos fortalecedores de unidade e correspondência comunicativa entende-se ser um dos papéis da escola de surdos. Existe uma escala, um planejamento prévio, mas o que se observa é que a intensidade da atividade-evento chega a ponto de não se ter mais certezas sobre quem são os aprendizes e quem são os mestres.

O entendimento de que realidades comuns e diferentes compõem os espaços pensados para os surdos, bem como a percepção de que conflitos existem em todos os ambientes, deste modo melhor compreendido, corresponde ao entendimento da importância para o processo de amadurecimento da identidade do grupo, fortalecido pela ação e movimento presentes em experiências pedagógicas para além da sala de aula.

A força do lugar na escola dos surdos se apresenta mais evidente após eventos como o do acantonamento. Já foi visto em itens anteriores que é na informalidade, distante dos papéis que podem assumir professores e alunos nos rituais da sala de aula, que se revela uma particularidade importante para uma maior proximidade entre estes agentes. É brincando que se estabelece uma relação de reciprocidade com o outro. Talvez por terem ficado durante muito tempo sem poder se comunicar em sua Língua de Sinais, sempre que estão juntos, os surdos precisam interagir por um tempo prolongado. A necessidade de conversar exaustivamente parece um resquício de uma lembrança territorial para assegurar o seu direito à Língua de Sinais.

Nos dias 23, 24 e 25 de novembro foi realizada a versão da atividade-evento mais longa que a escola costuma realizar, o acampamento de três dias na associação de surdos em Capão da Canoa, que por estar em reformas neste ano foi substituída pela associação dos funcionários de Canoas, em Cidreira, gentilmente cedida pelo seu presidente senhor Firmo dos Santos.

Quantas chances de trocas de experiências em sinais, entre os pequenos alunos e os mais velhos, muitos já inseridos no mercado de trabalho, com aqueles que planejam nele ingressar; os formandos de 2007 e os colegas já formados, que também são convidados a participar, trazendo para o encontro muito roteiro a desenvolver.

Não é a toa que as conversas se prolongam pela madrugada e, mesmo após o término das atividades a noite, o bate-papo continua nos dormitórios. Os sorrisos permanecem, mesmo após o término do encontro.



Foto nº 29

A foto no HPS lembra um dos momentos em que os alunos foram até o local para se apresentar e conhecer os procedimentos de atendimento padrão.

Foto: Cármen Cristina Pereira da Silva.

Para os atendentes, a visita dos alunos representou uma oportunidade de pensar sobre a comunicação com os surdos, que podem necessitar de atendimento sem a presença de um acompanhante. Também foi possível demonstrar para os alunos e na prática a importância de saber escrever o seu nome, endereço completo e também a necessidade de trazer sempre uma identificação.

Percebe-se que os alunos não memorizam com facilidade a escrita do nome completo e do endereço. Atividades práticas demonstram a importância de saber se identificar e precisam ser realizadas com frequência em todas as séries.



Foto nº 30

A foto mostra os alunos interagindo na Igreja São Luiz, matriz de cidade de Canoas.

Foto: Cármen Cristina Pereira da Silva

Localizada no centro, a igreja é sempre citada como um ponto de localização quando são realizadas atividades de saídas com as turmas. Um fator determinante da lembrança dos alunos talvez seja a ocorrência da Pastoral dos Surdos acolhida pela igreja São Luiz, em Canoas.



Foto nº 31

Os alunos Daiane, Marcelo, Leandro, Rafael e Camila caminham pelo Calçadão de Canoas. (os alunos gostam de aceitar todas as propagandas que são oferecidas a eles).

Foto: Cármen Cristina Pereira da Silva

Caminhando pelas ruas principais do centro, que é pequeno, os alunos são convidados a identificar pontos de referência que serão retratados e posteriormente localizados novamente no mapa. A cada situação os alunos podem atuar e adquirir experiência. Nessa saída em especial, os alunos encantaram-se com uma máquina de revelação de filmes fotográficos. Por coincidência ou não, a atividade em questão previa que cada aluno fotografasse um ponto de sua escolha. O material de propaganda recolhido pelos alunos também pode ser utilizado nas aulas, por exemplo: os mapas mostrando os condomínios, identificação e localização dos endereços escritos nas propagandas, classificação das propagandas por utilidade, confecção de novas propagandas etc.

A premiação da aluna Michele (foto 32) em uma das tarefas na Semana do Trânsito em 2006 foi muito significativa. A participação dos alunos em todos os eventos realizados pela prefeitura de Canoas, especialmente pelo Departamento de Cultura é uma das ferramentas que os professores podem usar para gerar integração, experiência, acontecimentos de valor afetivo e de empoderamento.

Foto nº 32

A aluna Michele recebe o seu prêmio pelo primeiro lugar em concurso de poesias sobre o trânsito.
Foto: Cármen Cristina Pereira da Silva

Foto nº33

A fotografia apresenta o trabalho de um pesquisador sobre a História de Canoas através de uma montagem com sucata.

Foto do arquivo da escola Vitória.

O pesquisador conta a História de Canoas tendo como referência inauguração da Estrada de Ferro em 1874 e vai realizando a montagem de uma maquete histórica usando materiais descartáveis, passando pela conscientização em relação a coleta seletiva e reaproveitamento desses materiais.

Recentemente ocorreram dois acidentes de trânsito em frente à escola na mesma semana. Foram convidados especialistas em engenharia e em educação para o trânsito para conversar com os alunos (foto 34). Os alunos questionaram o agente de trânsito sobre a escuridão das ruas, a falta de avisos mais claros sobre a presença de surdos, as dificuldades no cruzamento perto da escola, etc.



Foto nº 34

Agentes e educadores de trânsito, professores e alunos da EJA durante a palestra para os alunos da EJA.

Foto: Cármen Cristina Pereira da Silva

É importante considerar a percepção dos alunos sobre as questões pertinentes ao tema: trânsito. Várias questões foram apresentadas pelos alunos: Por que os veículos são projetados para desenvolver velocidades acima do permitido por lei? Por que os carros não são mais resistentes às batidas? Os mecanismos de segurança, com o air bag, não deveriam abranger, também, as pernas do condutor? As placas de trânsito não poderiam ser maiores? Quando vão inventar air bag para as motocicletas? Essas e outras idéias não haviam sido pensadas pelos professores.

Durante a atividade foi discutido novamente o caso de um aluno da escola que já fez o exame teórico para conseguir a sua carteira de habilitação sem obter um resultado positivo. O aluno não consegue interpretar o enunciado da prova. Nunca pensou em chamar um intérprete, pois consegue falar de forma mais ou menos clara e não é usuário da Língua de Sinais, de forma que a presença de um intérprete não adiantaria. Aos 48 anos voltou a estudar há três semestres na EJA da escola Vitória, no turno da noite, tendo passado neste ano de 2007 para a 5ª etapa, que corresponde a 5ª série.

A situação é comum em casos de surdos com esta faixa etária. Se tivesse estudado em escola de surdos quando criança, teria se alfabetizado, mas na escola regular, não conseguiu se adaptar, tendo estado vagando até os dias de hoje entre duas identidades surdas: identidade

surda flutuante e identidade surda incompleta, que segundo Perlin (2001) correspondem a identidades de surdos que negam a sua identidade enquanto surdos e, quando se conscientizam, ainda assim permanecem seguindo uma ideologia ouvintista.

Ao final dos trabalhos, ficou agendada uma reunião para discutir como colaborar para que o aluno em questão tenha acesso a interpretação da prova, para que possa demonstrar os seus conhecimentos formalmente.

Uma ressalva importante a se fazer é o fato de que o aluno é um profissional do departamento de trânsito da cidade. Passa os dias colaborando com interferências no trânsito, ainda que como apoio; pinta placas, faixas de segurança e constrói quebra-molas. Lembra a letra da música *Cidadão* de *Lúcio Barbosa*, na década de 70, quando ele diz:

*Tá vendo aquele edifício moço? ajudei a levantar
foi um tempo de aflição, eram quatro condução
duas prá ir, duas prá voltar
Hoje depois dele pronto,
olho prá cima e fico tonto, mas me chega um cidadão
e me diz desconfiado,
tu tá ai admirado ou tá querendo roubar
meu domingo tá perdido, vou prá casa entristecido, dá vontade de beber
e prá aumentar o meu tédio,
eu nem posso entrar no prédio, que eu ajudei a fazer!*

O compartilhamento entre os professores, alunos e demais colegas, a cerca de suas necessidades, curiosidades e questões, parece colaborar para a socialização do conhecimento, o que também se traduz em professor tornando-se aprendiz, buscando junto aos alunos, maneiras de solucionar os problemas e as inquietações do grupo.

Um exemplo que pode dar margem à interessante trabalho, requer disposição para se deslocar durante alguns dias para algum local próximo à escola, que tenha sido apontado pelos alunos como um local de dificuldade ou tenha chamado a atenção por algum motivo.

A preocupação com a sinaleira de três tempos, próxima à escola Vitória, já referida em outros momentos do trabalho, trouxe motivação para as quintas séries desenvolverem um trabalho de observação e registro de ocorrências no local. Durante três semanas, nos períodos de Geografia e Religião, dois grupos de alunos se lançaram à empreitada de colher os dados estatísticos (foto 35).

Em um segundo momento, as anotações foram tabuladas e transformadas em um quadro demonstrativo, que foi exposto na escola e também enviado à prefeitura de Canoas, juntamente com demais observações realizadas pelas turmas. Interessante é observar que a iniciativa trouxe outras possibilidades de análise, como o uso correto pelo pedestre da calçada e faixa de segurança (Ao atravessar a rua nem todos os alunos tiveram o devido cuidado).

Pode-se observar no quadro abaixo as ocorrências na sinaleira de três tempos no cruzamento da Av. Rio Grande do Sul e Caçapava, bairro Mathias Velho, que fica próxima à escola.

Quadro nº 04

<i>Tipos de ocorrência:</i>		<i>Quantidade registrada:</i>	
Ultrapassar o sinal vermelho		42	
Velocidade acima do permitido		17	
Estacionar sobre a faixa de segurança		03	
Atravessar fora da faixa de segurança		31	
Falta do cinto de segurança		13	
Uso de celular no volante		09	
Jogar lixo pela janela do carro		03	
Não sinalizar ao dobrar		04	
Uso incorreto do capacete		07	
<i>Ocorrências</i>	<i>Origem</i>	<i>Origem</i>	<i>Origem</i>
<i>Ultrapassar o sinal vermelho</i>	Carros particulares	16	Pedestres 06
	Ônibus	04	Carros c/tração animal 04
	Caminhões	06	Motos 06
<i>Velocidade acima de 40Km</i>	Ônibus	03	Caminhões 03
	Motos	05	Carros particulares 06
<i>Atravessar fora da faixa</i>	Pedestres	18	Ciclistas 09
	Carrinhos de papeteiros	04	

Fonte: alunos da escola Vitória



Foto nº35

Alunos em atividade de observação no cruzamento próximo à escola.

Foto: Cármen Cristina Pereira

Um portfólio com as atividades desenvolvidas pelas turmas foi entregue ao Departamento de Trânsito. Posteriormente, uma blitz educativa foi realizada no mesmo local (foto 36) com a presença dos alunos e representantes de cinco escolas do município, que entregaram mensagens e informativos aos motoristas, alertando sobre a travessia de escolares surdos no local. Durante todo o ano letivo várias blitz educativas foram realizadas pela equipe do Departamento de Trânsito de Canoas, com o apoio das escolas municipais.

Para exemplificar o que está sendo tratado reporta-se mais uma vez a escola Vitória, onde o projeto: Respeitando as diferenças no trânsito traça um norte para as experiências no campo da geografia.



Foto nº36

Uma blitz educativa realizada pelos alunos e professores com os agentes de trânsito.

Foto: Claudionir Borges da Silva

A atividade em questão foi realizada nos períodos da disciplina de geografia pelas turmas de 5ª e 6ª séries. O relato que segue se refere aos acontecimentos procedentes à apresentação da proposta para uma das turmas da 6ª série, com alunos de idade que variam de 14 a 18 anos.

Os alunos foram convidados a montar uma mini-cidade. O projeto abarcaria as temáticas desenvolvidas durante o primeiro trimestre: a separação e reaproveitamento do lixo, a economia de água, a educação para o trânsito e os debates sobre o aquecimento global.

Pela proximidade das comemorações referente ao aniversário da cidade de Canoas, o grupo recebeu convites para as atividades que seriam realizadas nas datas de 21 a 27 de junho de 2006 (foto 38). Os folders traziam na parte da frente, uma cena de 1874, com moradores na estação do Capão das Canoas, como era conhecida a região na época.

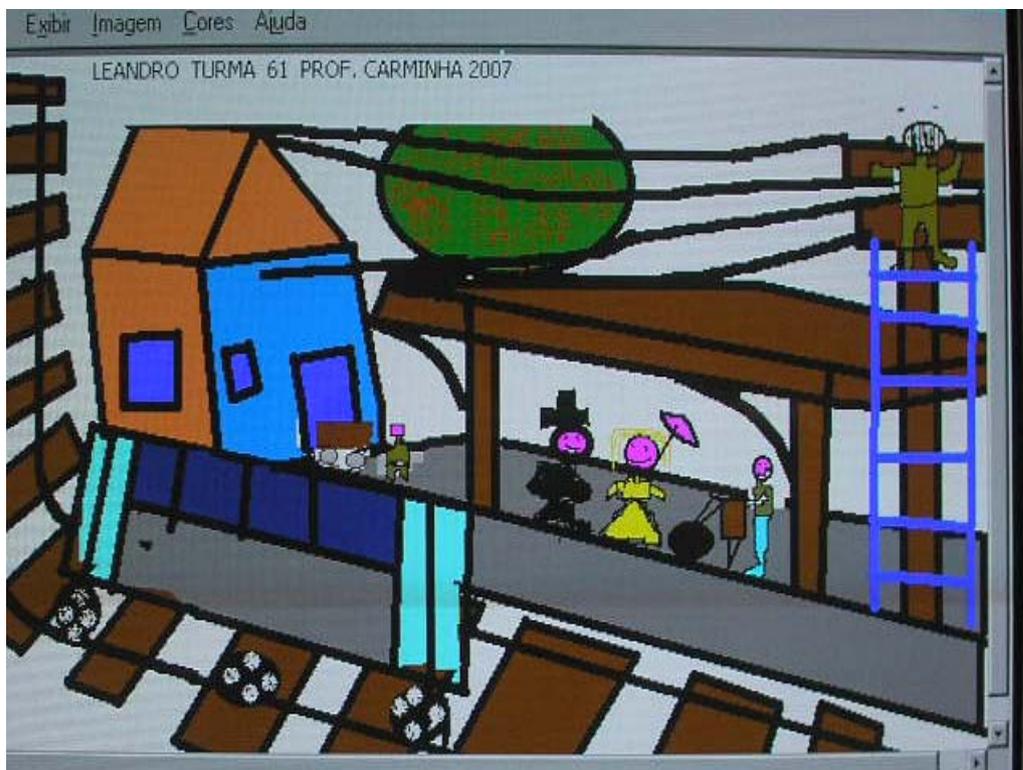
Silva (1978:34) cita que em 01 de dezembro de 1871 um relatório da província se referia ao Capão dos Esteios e ao Capão das Canoas como pontos de referência ao longo da estrada de ferro em construção, nomes que dariam origem mais tarde para duas cidades da região metropolitana: Canoas e Esteio.

A centralidade dada ao trem pela imagem apresentada pelo folder ajudou a valorizar a chegada da estação ferroviária para o início do povoamento da cidade, diferentemente do que sempre é feito nesta época. Normalmente, é dada mais ênfase ao avião como marco referencial do município, e tendo na chegada do V Comando Aéreo Regional como o diferencial para o desenvolvimento da cidade. Não se pode negar o impulso dado pela

chegada do V Comando Aéreo Regional (COMAR) para o movimento de emancipação do município de Canoas, o que realmente foi muito relevante.

A observação dos folders ajudou a despertar o interesse dos alunos pela História local. Pode-se conversar sobre a produção das charqueadas, os imigrantes alemães que formaram os povoados em São Leopoldo e a importância do porto de Porto Alegre para a circulação das mercadorias. A chegada do comércio, dos primeiros moradores e do movimento da cidade em gestação.

O folder traz a agenda das atividades que serão realizadas durante a Semana de Canoas. Com o uso de uma lupa os alunos descobriram detalhes não observados na primeira impressão, como o número de pessoas presentes em cena, que é maior do que parece à primeira vista (foto37).



Semana de Canoas

de 20 a 27 de junho de 2007



Modernidade nascida nos trilhos da linha férrea

.....

Em 14 de abril de 1874, foi inaugurada a linha férrea ligando Porto Alegre a São Leopoldo. Um marco no progresso do Rio Grande e o início da história de Canoas.

Com o início das atividades da ferrovia, surgiram os primeiros focos de povoamento, principalmente nas proximidades das estações do trem. E não demorou para que uma das estações se destacasse: o Capão das Canoas.

Preferência de muitas famílias veranistas que utilizavam a linha férrea, o povoado de Capão das Canoas foi elevado à categoria de Vila, em 1938. E, um ano depois, a Vila conquistou a emancipação, tornando-se um dos municípios de maior importância da região: a nossa Canoas.

O pioneirismo construiu Canoas: está na nossa bandeira. Desde o início, o progresso foi a locomotiva de nossa cidade. Está na nossa origem e também no nosso futuro.

Foto nº37

Foto do folder com o programa da Semana de Canoas

Foto: Departamento de cultura de Canoas.

A sugestão aos alunos era imaginar a vida naquela época. Como as pessoas estão distribuídas na imagem, a postura, etc. Um aluno sugeriu a dramatização da cena. Nesse momento, os alunos começaram a pipocar pela sala, procurando o melhor ângulo para a dramatização. As roupas do grupo de teatro ajudariam a criar o clima da época.

Um aluno contou que já viajara de trem, não sabendo precisar em qual cidade do interior. Prometeu trazer uma foto. Outro colega lembrou da visita ao museu automobilístico da UIBRA, por ocasião de uma das apresentações do grupo de teatro da escola, do qual faz parte. Uma pasta com reportagens sobre o trânsito de Canoas e sobre a História do município, além de fotos de eventos em que a escola participou na Fundação Cultural de Canoas, antiga estação de trem reconstruída em 1934 (foto 39) foram alguns dos materiais usados para estimular a discussão.

Entusiasmados com a História da cidade surgida a partir da linha férrea, os alunos resolveram construir não um prédio, não uma casa, mas uma releitura da imagem mágica que tanto os cativara: a foto da estação de trem. Com caixas de papelão que estavam sendo reservadas para os trabalhos da mini-cidade, os alunos recortaram, pintaram, colaram, perfuraram e até costuraram, realizando uma releitura da imagem da foto de 1874. A idéia de dramatizar a imagem da estação de trem foi deixada para outra aula, a motivação como prioridade se dirigia para a construção da maquete.



Foto nº39

Foto da fundação Cultural de Canoas (antiga estação de trem).

Foto: Cármen Cristina Pereira da Silva.

Ao final dos períodos correspondentes à disciplina de geografia, os alunos não quiseram interromper a atividade. Como fazer? Pensando na oportunidade imperdível de disposição do grupo em questão, envolvidos que estavam com a temática a ponto de não

querer parar, mesmo no terceiro período de desenvolvimento da tarefa, resolveu-se realizar alguns ajustes para que todos pudessem continuar.

O professor que continuaria a aula estava ausente da escola e pude permanecer com a turma. Convidei o grupo que correspondia ao meu horário para juntar-se aos demais colegas. Pode-se aproveitar a maquete em construção para discutir sobre a importância da chegada do trem a Canoas. Os procedimentos foram os mesmos realizados com o primeiro grupo, mas estes não pareceram se empolgar da mesma forma que os colegas.

Algumas das interessantes curiosidades identificadas pelos alunos serviram de motivação para as discussões que se seguiriam: Todos os homens na foto são magros. Onde estão as mulheres? Os homens estão de terno, chapéu e usam bigode. A imagem mostra muitas árvores, no local hoje não há nenhuma vegetação. Os negros mostrados na foto são escravos?

A minha interpretação dos momentos passados com esta turma é a de que a ambiência foi-se instalando espontaneamente. A solicitação de usar uma lupa para analisar as fotos em mais detalhes representou a curiosidade de ir além do que aparentemente se mostrava visível. O professor precisa estar atento para perceber quando estes momentos acontecem. Estar disposto a realizar atividades diferentes das que tenha planejado.

A flexibilidade é um requisito que pode ser trabalhado, afim de que não se perca oportunidades como esta para aprofundar um tema e ir além dos limites que os conteúdos estruturados por série podem oferecer.

No contato com diversos objetos, ou com os mesmos objetos do cotidiano, mas de outra forma, os alunos podem sentir e se apropriar do contexto por estarem nele inseridos.

As fotos a seguir mostram momentos da montagem da estação do trem e colegas analisando a melhor maneira de reproduzir a cena:



Foto nº40

A aluna Diúlia escolheu a cor azul para o seu trem para combinar com a sua roupa.

Foto: Cármen Cristina Pereira da Silva

Considero importante esta apropriação do tema. Reproduzir uma idéia não significa necessariamente copiá-la, mas recriá-la em novas bases.

Valorizar a perspectiva do aluno ou grupo é condição primeira da ambiência. Sentir-se parte da História passa pela idéia de construí-la ou reconstruí-la.



Foto nº 41

Alunos Priscila e Leandro realizando os retoques à linha do trem.

Foto: Cármen Cristina Pereira da Silva

A composição da proposta deu suporte a outras interpretações-ações, como a idéia de montar uma exposição de fotos antigas pesquisadas no jornal local.

Pode-se observar a disposição do grupo, a criatividade e a delicadeza dos detalhes da maquete, ainda em construção.

A ambiência que se instalou, especialmente na primeira hora e trinta minutos, não se iniciou no primeiro momento da aula, nem se esgotou ao seu final. Em minha opinião, o folder despertou informações, imagens e experiências latentes, trazidas à tona quando foram ativadas pela análise do material apresentado.

Ao abordar um elemento próximo ao aluno, como a Estação do Trem, onde hoje se encontra a Fundação Cultural da cidade, local em que os alunos já fizeram apresentações de teatro e participaram de saraus, assistiram à apresentação de danças, palestras e exposições de artes, e que são atividades inseridas no currículo escolar corresponde à tentativa da busca de melhor entendimento sobre o papel de cada um nesta sociedade multicultural, dinâmica e de ritmo acelerado.



Foto nº 42

Foto da maquete da estação do trem após os trabalhos

Foto: Cármen Cristina Pereira da Silva.



Foto nº 43

Auto de Natal: professor e diretor de teatro Claudionir Borges, Mairton, Filipe e Jociane.

Foto: Cármen Cristina Pereira da Silva

7. CONCEITOS ARTICULADORES DE REFLEXÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

7.1 AMBIÊNCIAS/AMBIÊNCIAS MÓVEIS

A agregação dos conceitos às experiências vivenciadas pelos alunos compreende a uma reorganização da própria experiência, assim como a reorganização do planejamento. No caso da experiência relativa à realização da maquete da antiga estação do trem em Canoas retratada nas fotos nº 40, 41 e 42, se observou um desencadeamento de outras experiências anteriormente realizadas, mas trazidas à tona quando os alunos tiveram acesso ao folder sobre a Semana de aniversário da cidade, com a imagem da antiga estação de trem.

Assim que os alunos começaram a se movimentar em torno da idéia de trabalhar com o folder, reporteime ao conceito de geração de ambiências, quando Rego (2006) analisa como favorável às iniciativas de valorizar a perspectiva do aluno em relação a tudo o que está a sua volta e que é condicionador de sua existência.

O professor pode ser o mediador dessa experiência, permitindo à entrada na sala de aula dos problemas, tema e cultura dos alunos; seja na forma de relatos do cotidiano ou opiniões sobre o que acontece nesses espaços de vivência; seus temores, suas expectativas, enfim, um conjunto de questões relativas ao *meio em torno* elencadas à sala de aula, no caso, um *meio entre*, onde se pode facilitar ou impedir à entrada de assuntos pertinentes ao dia-a-dia dos alunos às discussões, às interpretações em sala de aula. O *meio em torno* e o *meio entre* são parte dos três conceitos articuladores de ambiências, num entrecruzamento criativo e dinâmico onde um depende do outro em alguma medida.

A sala de aula vista como um lócus de ambiências compreende um espaço privilegiado, onde as narrativas dos surdos sobre as formas de compor as ambiências podem se transformar em elementos de conteúdo de análise; ou o desenvolvimento de narrativas sobre as formas de abordar o conteúdo, que passam a fazer parte da rotina do aprendizado. Há diferentes possibilidades quando se investe numa experiência. Cada momento é único. Cada turma tem sua própria caminhada e o sucesso da proposta nunca é seguro, pois o mesmo tema não desperta as mesmas motivações para todos da mesma maneira e com a mesma intensidade.

Os processos associados a geração de ambiências não significa apenas elencar ao cotidiano da sala de aula os assuntos pertinentes aos interesses dos alunos, mas recriar as ambiências através das saídas com as turmas, como por exemplo, para a coleta de dados, passeios de lazer ou mesmo para participar dos eventos, nas apresentações do grupo de teatro da escola.

A interpretação dessas práticas consolida-se como maneiras de realizar as ambiências móveis, que representam a minha denominação àquelas experiências que são realizadas além da sala de aula.

Desse modo, ambiências móveis se referem às diversas atividades geradoras de ambiências que se realizam fora da sala de aula, através de um planejamento prévio, ou quando se configura as condições favoráveis a concretização da ambiência móvel: a disposição dos alunos; a disposição dos professores envolvidos com o processo; um acontecimento ou uma observação trazida pelos alunos e a disposição de todos em sair da sala de aula para as ruas, praças, para andar a pé, de ônibus ou de trem, para seguir horários e regras de convivência, no caso dos acantonamentos que a escola organiza.

Na falta de uma dessas condições, a instalação da ambiência móvel não se efetua, ou se efetua de forma precária. É o caso dos alunos que faltam nos dias em que estão agendadas as saídas de campo ou mesmo os passeios para a confraternização.

A disponibilidade do grupo em questão na realização da maquete foi proporcional a motivação que tiveram por ocasião de algumas atividades práticas. O que demonstra o diferencial facilitador da ambiência: *a disposição*.

Estar disponível pressupõe uma abertura ao diálogo, ao novo, às contradições. “Diálogo, embate entre logos” (Rego, 2006:192). Significa antes de tudo desacomodar-se, mover-se, refazer o que se acostumou a fazer da mesma maneira, mas com outra perspectiva, talvez mais enriquecedora, talvez nem tanto. Tudo é relativo. Os alunos é que dão sentido às práticas. Em contrapartida, é possível que surjam imprevistos ligados às condições físicas, de ordem natural, como chuva, frio ou sol em excesso, impossibilitando o percurso pelo bairro, por exemplo. Nesse caso, pode-se aproveitar o que já foi trabalhado e pesquisar as estatísticas ou os estudos sobre o trânsito da cidade. No presente caso, o uso de jornais é sem dúvida, uma ótima alternativa de organizar referências para o desenvolvimento da atividade. Lembrando que o jornal é barato e se encontra em qualquer lugar, mesmo sendo de dias anteriores.

Com a primeira oportunidade surgida convém que a saída aconteça. Não é conveniente adiar por muitos dias os passos da atividade; correndo-se o risco de fragmentação e de tornar as análises segmentadas. Na realidade, muitas vezes é difícil contornar alguns obstáculos à seqüência das atividades, devido à forma como o ensino fundamental está organizado, com as áreas de estudo divididas e compartimentadas em períodos e disciplinas.

Diante dessas e de outras dificuldades, procura-se buscar nas ambiências móveis, um suporte para considerar às atividades que ocorrem fora dos muros da escola, como um recurso essencial para a realização de um trabalho que se proponha inserido na concepção dos Estudos

culturais; e que tenha como vertente o multiculturalismo. Conforme já foi abordado anteriormente, a educação de surdos compreende dentro desta perspectiva conceitual, além de valorizar a Língua de Sinais, a língua natural dos surdos, a identidade e a cultura surda, que pressupõe o intercâmbio com outras culturas, se faz necessário para a própria percepção de identidade, as possibilidades que se configuram através das saídas, com os alunos.

Ao fazer a defesa da perspectiva multicultural na abordagem educacional para surdos, lembro os estudos de Sá, estabelecendo relações com as interpretações sobre os surdos e a surdez que estão presentes nos espaços de práticas sociais e pedagógicas; e quaisquer que sejam às mudanças que se queiram promover, elas não devem ficar restritas apenas ao espaço escolar: devem ser projetadas para fora dos espaços pedagógicos Sá (2006).

Com a mediação do meio em torno como elemento de análise, pode-se exercitar, a partir dessas representações, a percepção das influências do que está a nossa volta, condicionando as espacialidades. Rego (2006: 275) declara que “novas formas de diálogo ativo em relação ao meio em que se vive pode alcançar significativos resultados onde os cotidianos parecem produzir mais a fragmentação do ser que a sua felicidade”.

Outra contribuição fundamental para a construção de uma proposta de geração de ambiências é o segundo conceito articulador: A interpretação (hermenêutica) instauradora, especialmente no tocante a “supor a interpretação de um significado que estaria por trás de um manifesto primeiro”, ou ainda, “ a hermenêutica sempre supõe uma leitura transversal, através da qual ela encontra outras camadas, para além da primeira camada ” (REGO, 2006).

O autor assim compreende cada hermenêutica:

Pode ser entendida como um sistema de conceitos que se definem na relação entre si e que, em seu conjunto, aplicados à análise de um texto, são capazes de enunciar aspectos desse texto, inacessíveis a uma leitura restrita ao nível do apenas imediatamente manifestado (Rego, 2006:184).

Assim, o objeto a ser analisado e que motivou o interesse dos alunos foi a imagem da antiga estação de trem já referida. A atitude instauradora foi à interpretação do folder com a ilustração: análise detalhada realizada pelos alunos, o estudo dos códigos de postura dos corpos, os trajes diferenciados das pessoas, à pesquisa de época da fotografia retratada, a presença de negros na foto - seriam escravos? Indagou um dos alunos.

O conjunto da imagem reflete um tempo onde o local era repleto de árvores, uma estação de veraneio às famílias mais abastadas de Porto Alegre, proprietários das primeiras moradias do centro da cidade, que se desenvolveu em torno da estação do trem.

No momento em que decidiram construir a maquete, os alunos pareciam investigadores de uma série da televisão norte-americana: C.S.I, onde os investigadores forense vasculham um local especial em busca de minúsculas, quase imperceptíveis evidências do que estava apenas enunciado nessa primeira visão imediata da cena em questão. Com o uso de uma lupa perceberam a presença de mais pessoas no quadro. Quem era? O que estariam fazendo? Quantos estavam a espera do trem? Talvez fossem vendedores, mas, nesse caso, o que estariam vendendo?

Conseguir realizar estas observações com o estudo sobre os produtos que eram transportados nos vagões, a questão das charqueadas, da presença da colonização alemã em São Leopoldo, o destino dos charques, a substituição dos trens pelo transporte rodoviário, inserido num contexto específico, os perigos que as rodovias representam hoje, os índices de acidentes etc. Os inúmeros desdobramentos podem ir surgindo, conforme as pontes que se consiga construir, formando uma malha de leitura interpretativa complexa, que Rego considera ao interligar conceitos e fatos sob uma determinada ótica.

A seguir apresento a figura representativa das idéias de Rego (2006: 189) sobre uma hermenêutica instauradora e na seqüência, a minha idéia acerca da sobreposição desse desenho conceitual para um outro com o exemplo de uma prática educativa:

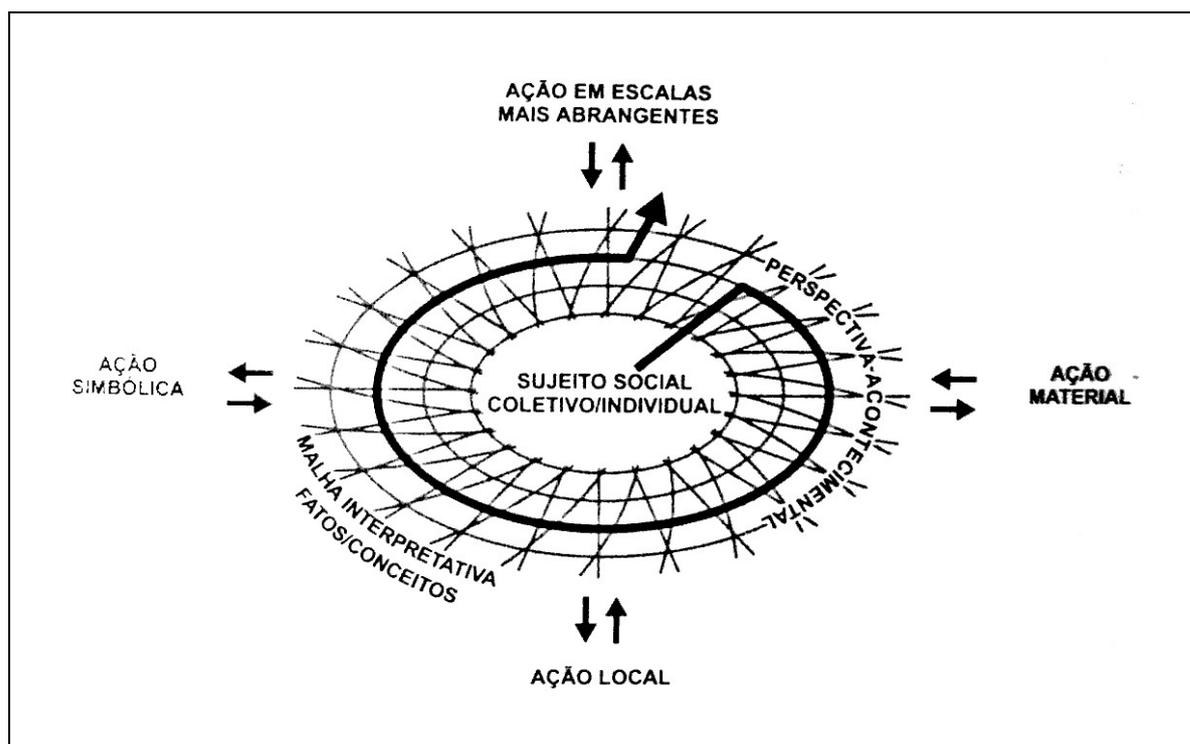


Figura nº 11
 Desenho ilustrativo sobre uma hermenêutica instauradora
 Fonte: Nelson Rego (2006)

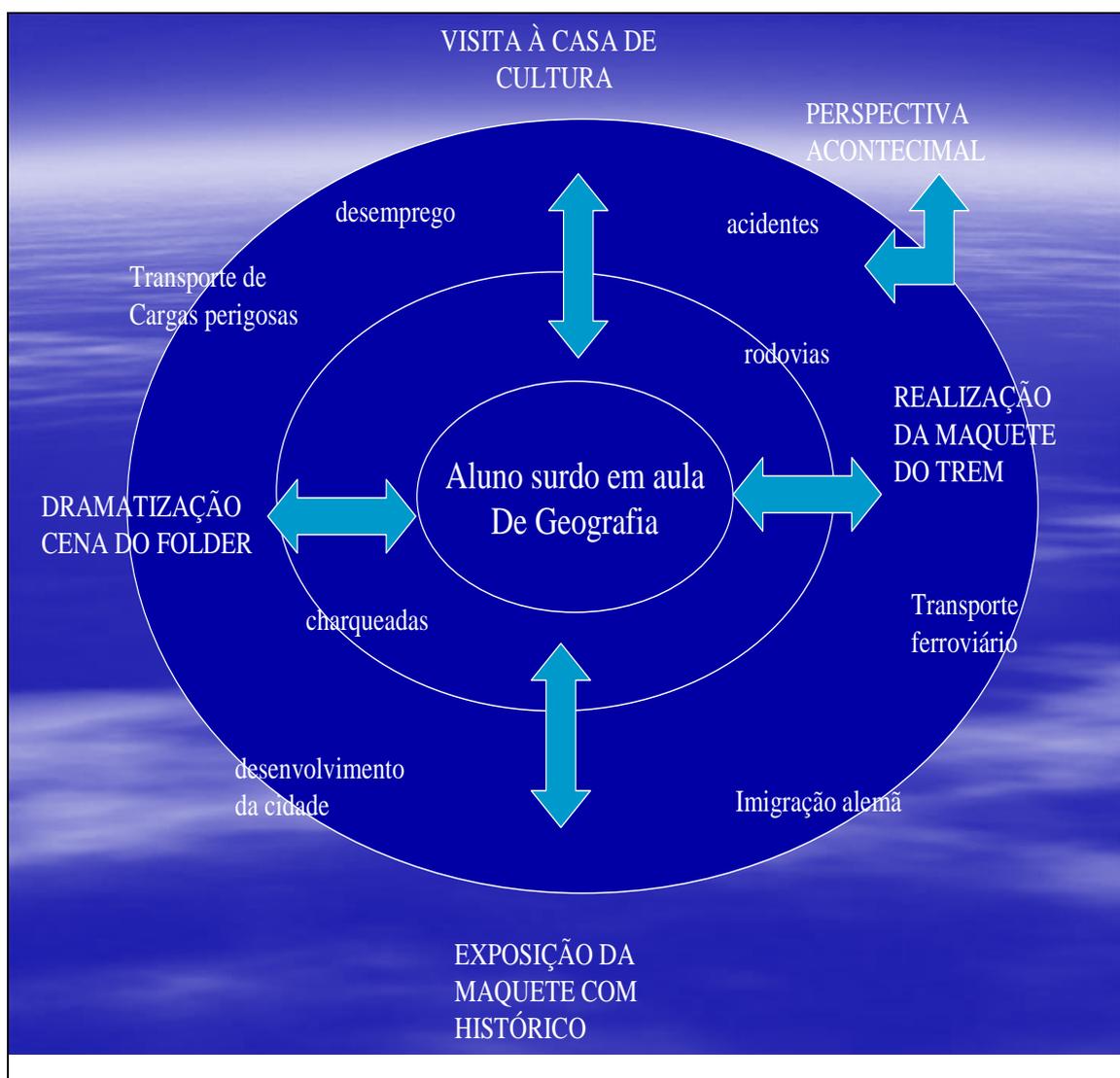


Figura nº12

Folder sobre a Semana de Canoas/realização da maquete. Interpretações instauradoras do por acontecer puxadas adiante pelas necessidades associadas aos acontecimentos vividos.

Fonte: Cármen Cristina Pereira da Silva.

7.2 TERRITORIALIDADE/TERRITORIALIDADE DE RESISTÊNCIA

Território e territorialidade são conceitos que estão em constante construção e dependência. A territorialidade é a integração entre o homem e o espaço que gera relações de poder, e que sua vez constitui o território. “As relações de poder são fundamentais para a apreensão do espaço geográfico”, Candiotto in Ribas; Sposito e Saquet (2004:85), pois irão configurar as expressões materiais e imateriais de domínio e de controle de acesso (HAESBAERT).

Uma característica inerente à territorialidade diz respeito na visão de Sack a um recurso estratégico de poder que pode ser mobilizado de acordo com o grupo social e o seu contexto histórico e geográfico, ou seja, o uso da territorialidade depende do conjunto de significações e do grau de reconhecimento ou não da influência de um grupo, da forma como se organiza no espaço cotidiano e da comunicação nesse espaço estabelecida.

Nesse sentido, Silva (2003) também define território como espaço em que relações sociais se projetam numa área definida e limitada no qual atuam campos de forças que disputam à hegemonia de poder.

As relações sociais são definidoras de limites, bem como os campos de forças inerentes aos processos dinâmicos; presentes no dia-a-dia das interações sociais são traduzidas em territorialidades.

Dirigindo o olhar para o cotidiano dos surdos na escola, no trabalho, na Universidade, nos momentos de lazer, nas rodas de conversas informais e participando de eventos, pode-se perceber a presença das territorialidades, tanto através do exercício de seu direito ao uso da língua de sinais, como também na disposição e acomodação do grupo, que precisa estar próximo uns dos outros para que o intérprete para realizar as mediações comunicativas com resultado positivo.

As territorialidades presentes na espacialidade dos arranjos necessários à efetiva interação comunicativa representam um exemplo simples, porém uma evidência de que os surdos estão em constante processo de territorialização, através do exercício do cumprimento de leis que assegurem o seu direito a intérpretes, a condução gratuita pela cidade e a ter a Língua de Sinais reconhecida e valorizada.

Conforme já foi discutida anteriormente, a territorialidade de resistência presente nesse contexto lingüístico está mediando esse empoderamento, esse controle, à medida que alimenta e é alimentada pelo processo de comunicação realizado nesse espaço conquistado e constituído pelos surdos.

Toma-se como exemplo, uma reunião pedagógica em uma escola de surdos. O tencionamento ocorre sempre que é necessária a troca de intérpretes na tradução para os colegas surdos da pauta da reunião em andamento. De acordo com uma das técnicas para o trabalho de interpretação convém que a troca dos intérpretes seja realizada a cada 10 ou 15 minutos, podendo variar até 20 minutos, conforme acerto previamente realizado entre os intérpretes. Na falta de um intérprete, situação normal nas escolas, pois não há o cargo de intérprete previsto no plano de carreira do município ou mesmo do Estado, a maioria dos professores não sente segurança para realizar a tradução. É uma pena, pois se perde uma

incomparável oportunidade de realizar uma tradução solidária, a fim de não sobrecarregar os colegas que se dispõem a realizar a tarefa; perde-se, também, a oportunidade de viver a Língua de Sinais em sua riqueza através do apoio, suporte e das trocas que é possível realizar com os surdos adultos, professores e proficientes em LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais; além de estreitar laços de coleguismo e, como já foi dito, de solidariedade.

Nesse exemplo estão presentes significados que revelam a presença de mecanismos que permitem a visualização do que pesquisadores como Sá (2006), Skliar (2001) e Silva (2003) nomearam como práticas ouvintistas, à medida que inscrevem no texto da escola, a possibilidade de sinalizar e falar ao mesmo tempo, ou a idéia de que os surdos precisam se adequar a realidade da escola de surdos, no caso, com maioria de professores ouvintes. Ambas concepções no mínimo equivocadas, semelhantes àquelas referidas por Sá (2006) sobre as pessoas que não reconhecem a existência de uma cultura surda.

Sabe-se que a condição primeira para o trabalho com os alunos surdos é o conhecimento da Língua de Sinais; que a disposição em sinalizar, pesquisar e exercitar a Língua de Sinais deve ser realizado continuamente. A Língua de Sinais está em constante evolução. Não é compreensível que profissionais habilitados para o trabalho em escola de surdos, que optaram por um trabalho com esse diferencial de outra modalidade lingüística sinta-se tão tímido nos momentos em que são solicitados em praticar a Língua de Sinais com os seus colegas adultos surdos.

7.3 O USO LINGÜÍSTICO DO ESPAÇO PELOS SURDOS

O uso combinado dos sinais é que traça o caráter espacial na Língua de Sinais. O grupo que os criaram e os herdaram de outras gerações conferem uma construção intelectual aos sinais, enquanto um conjunto de objetos, ações e uma rede de significações.

A estrutura da Língua de Sinais compreende essa rede de significações; as ações implicam em movimentos combinados com uma carga simbólica inerente às relações gramaticais estabelecidas num espaço determinado: em frente ao sinalizador.

Espaços alternativos também são estrategicamente utilizados quando os alunos querem conversar em segredo, sem que o professor ou demais colegas percebam. Nesses momentos os envolvidos se inclinam, trocam de posição, viram-se de costas para sinalizar seus assuntos particulares ou usam o recurso de sinais alternativos que só eles conhecem.

Recentemente os alunos me ensinaram um sinal que eles usam quando querem trocar confidências. A configuração de mão do sinal correspondente a palavra “fofoca” é realizado

de forma semelhante a uma tesoura que se move da direita para a esquerda em frente à boca do sinalizador. Quando os alunos querem conversar em particular, o sinal fofoca é substituído por um sinal paralelo correspondente a configuração da mão da letra “f” realizado pelas duas mãos simultaneamente e que se sobrepõem uma sobre a outra em pequenos movimentos circulares. Imediatamente reconheci o sinal que várias vezes observei os alunos sinalizarem, mas não entendia o que significava.

À medida que o espaço geográfico compreende a relação entre o objeto e o espaço num conjunto de ações e que o sinal é realizado tendo como referência o movimento, a configuração de mão e o ponto de articulação do sinal, pode-se dizer que a Língua de Sinais é uma língua espaço - geográfica. Ela estabelece no espaço e através dele uma interação que condiciona e é também condicionada pelas ações e pelos sinais na construção de significados.

A tradução e a interpretação do Hino Nacional Brasileiro pelos alunos da escola Vitória e pelos seus instrutores surdos é um exemplo dessa interatividade cultural e espacial que o surdo é capaz de realizar através da sua Língua de Sinais. O instrutor é uma modalidade profissional que o surdo adulto pode exercer tendo realizado curso apropriado: instrutor de LIBRAS.

O autor da letra da música do Hino Nacional assim escreve a primeira frase do Hino: Ouviram do Ipiranga às margens plácidas, de um povo heróico um brado retumbante, e o sol da liberdade em raios fúlgidos, brilhou no céu da Pátria nesse instante. Os alunos estudaram a letra da música e iniciam a apresentação do Hino com o desenho do riacho Ipiranga e o movimento de suas águas em frente ao corpo; os raios intensos brilharam no céu da Pátria no instante em que o brado é evocado pelo povo brasileiro. A descrição é simples se comparada com a interpretação dos alunos e a expressão de seus rostos em vários momentos da interpretação; especialmente nas passagens que se referem à diversidade de belezas naturais do país e durante a frase: Pátria amada, idolatrada, salve! salve! Além disso, o movimento coordenado de cabeça, ombros, braços e mãos, passam a impressão de que eles podem ouvir a música.

Observa-se que não é uma interpretação semi-estática como aqueles intérpretes de Língua de Sinais precisam realizar para as gravações dos horários políticos e avisos nos intervalos das programações, pois nesses casos, o espaço onde aparecem é restrito a um pequeno quadrado do lado direito da tela da televisão, tornando necessário uma adaptação do espaço de enunciação. Também não é semelhante àquela interpretação do Hino Nacional realizada por uma intérprete da região Sudeste e que mais parece uma dança, mostrada em

vários programas da televisão. Embora seja uma bela apresentação para se apreciar pouco tem a ver com a Língua de Sinais.

A Língua de sinais não é uma dança, não é uma seqüência de gestos; um conjunto coordenado de mímicas. A Língua de Sinais é uma língua com regras, normas e estrutura, cujos mecanismos demonstram a sua característica mais marcante: a espacialidade como instrumento de comunicação.

Segundo a proposta de Santos (2004) que compreende o espaço através do resultado da inseparabilidade entre sistema de objetos e sistema de ações, pode-se pensar num paralelo com o complexo sistema compreendido pelos sinais em movimento conferindo idêntica característica de inseparabilidade em relação aos sinais, aos movimentos visualizados e aos pontos de articulação dos sinais, ou seja, seu sistema lingüístico.

É interessante considerar o pensamento de Silva (2003) que identificou nos estudos de Vygotsky referências sobre a espacialidade como instrumento de comunicação, uma vez que menciona o entrecruzamento entre movimentos e objetos, numa clara compatibilidade com a idéia de Santos sobre o conjunto de fluxos (movimento) e fixos (sinais); ou ainda quando propõe o ensino da língua a partir da percepção visual integral da imagem das palavras e frases. O autor acredita que a espacialidade contida nessa proposta reforça a construção de significados constituídos pela percepção visual do espaço vivido, à medida que palavras e frases são signos comunicativos; um conjunto de elementos que se constituem reciprocamente.

Acredita-se que quanto maiores forem as vivências dos alunos surdos, maiores serão as chances de ampliar o seu repertório de sinais e de interações comunicativas. As experiências pedagógicas de sair a campo - algumas descritas durante o trabalho - aumentam a segurança e confirmam a auto-estima dos alunos surdos e do grupo; portanto também podem ser consideradas como experiências de vida. Transitar por espaços diversificados, como campos, ruas, estacionamento, estações de trem, avenidas, shoppings, exposições de arte, praças, praias, museus, enfim, espaços abertos e fechados; como já foi dito em linhas anteriores: espaços nunca proibidos, mas nem sempre transpostos; pode ajudar na absorção de novas imagens e na releitura de locais do cotidiano pouco percebidos e pouco valorizados.

Percebe-se um considerável aumento do repertório das sinalizações diretamente ligado ao repertório de imagens oferecidas pelos diferentes espaços, pois as imagens são levadas para as sinalizações. Os objetos visíveis no espaço são incorporados ao repertório dos sinais seja através da apreensão de sinais novos, seja através da descrição de fatos, acontecimentos e objetos presentes nas novas experiências geradoras de conhecimento.

A proposta de Vygostsky sobre a percepção visual integral das palavras e frases pode fortalecer a perspectiva de que as experiências em campo podem ser geradoras de conhecimento lingüístico abrindo um canal para a aquisição da Língua Portuguesa escrita.

O que se quer dizer é que no caso da Língua de Sinais os movimentos carregam significados que somados aos sinais compõem o repertório de possibilidades de interações espaciais e comunicativas. Considerando a aguçada capacidade visual que os surdos desenvolvem, percebendo detalhes, identificando e discriminando formas entre as demais, podendo indicar um potencial a ser valorizado pelos professores de surdos.

As interações comunicativas e espaciais da Língua de Sinais são construídas através da interação entre objeto, posição e movimento referindo a idéia de Santos sobre o espaço geográfico (2004). Essas três categorias remetem aos parâmetros fonológicos dos sinais: configuração de mão, locação e movimento; evidenciando a possibilidade de observar a capacidade visual dos surdos, com sua maior atenção aos detalhes circundantes, assim como aos mínimos. Pode-se perceber uma estreita relação entre os objetos, representados pelos sinais e o sistema de ações, na qualidade de parâmetros fonológicos, movimentos coordenados, arranjos espaciais e percepção aguçada de detalhes no ir e vir cotidiano dos surdos.

Ao analisar um grupo de surdos em momento de descontração, alguns podem estar dispostos frente a frente, com o referido espaço de locação livre para as trocas interativas. Outros podem estar mais afastados, sentados ou de pé, de forma a situar-se no local de encontro de modo a poder se comunicar em sinais. Desse modo, será necessário realizar arranjos espaciais a fim de que as quatro áreas de anunciação do sinal sejam atendidas.

Toma-se outro exemplo para a análise que se quer evidenciar: o diálogo sinalizado entre um grupo de alunos surdos durante uma saída a campo. Olhares atentos a mãos e rostos; num primeiro plano o espaço de enunciação: cabeça, tronco, mãos e espaço neutro; num segundo plano, mas não menos importante, o movimento em torno, os objetos contextualizados segundo a proposta em desenvolvimento; as adaptações necessárias para a comunicação sinalizada e a observação em campo: situar os objetos, deslocá-los, inserir outros objetos, descartar alguns e ao fazê-lo, discutir com o grupo a motivação que levou as escolhas realizadas.

Sacks observou em sua pesquisa de 2005 relatos que descrevem uma “paisagem real (ou fictícia) com tanta precisão, plenitude e vividez” que possibilita o estabelecimento de um mapeamento no uso da Língua de Sinais, reportando-se ao caso da menina Charlotte já citado

em páginas anteriores, assim como outros relatos semelhantes registrados por Bellugi e Neville.

A descrição espacializada que o surdo é capaz de realizar de um acontecimento é difícil de demonstrar, a menos que se possa visualizar os surdos em processo de comunicação. Nesse sentido pode-se citar a descrição que dois alunos fizeram ao retornarem do acampamento de três dias recentemente realizado pela escola na associação dos funcionários municipais de Canoas, em Cidreira. Os colegas que não puderam acompanhar a turma estavam curiosos por saber como era o local, pois se tratava de um passeio diferente neste ano. A riqueza de detalhes na descrição das cabanas mobiliadas, as demais acomodações, o gramado, as canchas, tudo foi devidamente localizado espacialmente de modo que através da descrição dos dois alunos os demais colegas puderam se deslocar através do pensamento até o camping. Os desenhos realizados pelo grupo surpreenderam mesmo a quem já está acostumado com a sensibilidade visual dos surdos.

Parece haver uma intensificação na aquisição visual dos surdos em relação aos ouvintes. Assim como os ouvintes possuem habilidades auditivas os surdos possuem habilidades visuais, em termos de cognições espaciais. O pensamento sobre essas questões reporta a lembrança dos primeiros cursos de Libras em que participei. Na primeira aula o professor surdo costumava organizar o grupo em círculo e pedir para que cada um se identificasse (nome em alfabeto datilológico e sinal); caso o aluno ainda não tivesse um sinal (equivalente ao nome, mas representa uma configuração com alguma característica da pessoa) era “batizado” pelo professor surdo, pois somente os surdos podem dar sinais aos ouvintes. Finalizada a apresentação o professor repete o sinal e o nome de cada um, com pouquíssima margem de erro. A impressionante capacidade de memória visual dos surdos observei em vários momentos nos cursos de LIBRAS que participei. Independente do número de alunos os professores surdos conseguem memorizar o nome e o sinal de cada um já nos primeiros momentos das aulas. Comparo essa aptidão à “capacidade de decompor e analisar a fala a partir de um padrão contínuo e sempre mutável de ondas sonoras” que os ouvintes possuem, segundo Sacks (2005: p. 112).

Em seu livro “Vendo Vozes”, o autor compara essa aptidão à experiência realizada com pseudocaracteres chineses apresentados aleatoriamente como rápidos pontos de luz em movimento para crianças surdas chinesas e crianças ouvintes chinesas. As crianças surdas chinesas obtiveram ótimos resultados em detrimento das crianças ouvintes chinesas, que quase não conseguiram realizar o teste.

As reorganizações espaciais e as relações gramaticais realizadas espacialmente na Língua de Sinais estabelecem com o espaço um traço cultural específico marcante da comunidade surda através da sua leitura visual de mundo.

As marcações de verbo, substantivo, ou mesmo as expressões não-manuais como as expressões do rosto ou movimento de ombros, de cabeça; de direção, de frequência, de intensidade, operam no espaço a escrita de uma gramática que não encontra parâmetro em outra língua.

Esse texto não tem o caráter, nem a pretensão de ser conclusivo. É um texto exploratório de uma relação nova: a espacialidade da Língua de Sinais. Quem sabe a preocupação em discutir uma linha de trabalho que valorize a percepção visual diferenciada dos surdos, sua gramática espacializada e os mecanismos que esses fatores podem representar para uma aprendizagem mais significativa para os surdos possam trazer mais adeptos ao debate que se quer promover.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propôs a reflexão sobre experiências pedagógicas em termos de elencar conceitos da geografia como territorialidade, lugar e ambiências à dinâmica das relações do vivido como possibilidade de tornar o aprendizado para os alunos em geral, mas especialmente para os alunos surdos, mais coerentes com as suas necessidades através de vivências práticas incluindo a resolução de problemas da vida cotidiana.

As referências teóricas que permearam o trabalho contribuíram para o entendimento de que a construção de uma pedagogia surda deve ser uma das preocupações mais emergentes na escola de surdos, a fim de estabelecer uma direção, um caminho, no sentido de alicerçar uma política educacional mais abrangente em que esteja contemplado o reconhecimento de uma cultura surda com suas diversas identidades, das territorialidades atravessadas pelo uso da Língua de Sinais e também pelo inverso, a falta do uso da Língua de Sinais, bem como o reconhecimento da diferença enquanto diferença apenas, sem tender a “discriminação amorosa”, àquelas posturas que todos cometemos, com a melhor das intenções, com o intuito de ajudar, mas que também discriminam à medida que supervigiam, e superprotegem aos surdos.

As discussões sobre uma pedagogia surda devem permear a pauta das reuniões pedagógicas escolares em todos os âmbitos, a fim de que se estabeleça uma interatividade dialógica rica em processos de construção de inúmeras possibilidades de aproximação entre prática e teoria; condição indispensável para a produção de conhecimento e transformação de uma realidade que se julgue insatisfatória.

Os Estudos Culturais foram um dos aportes das experiências vividas, ampliando o conceito de texto para as práticas sociais cotidianas; os Estudos Surdos em Educação, inspirados pela perspectiva teórica dos Estudos Culturais trouxeram a preocupação com os contextos culturais e sociais onde o sujeito-aluno surdo se desenvolve, enfatizando as questões práticas discursivas e das lutas entre saberes e poderes identificados por Sá (2006).

O Multiculturalismo Crítico trouxe às análises uma possibilidade de reafirmar a importância da Língua de Sinais na produção dos significados e das identidades surdas. O bilingüismo foi acessado como o canal de comunicação mais apropriado prevendo o uso das duas línguas, mas com a valorização da surdez enquanto uma experiência visual do sujeito surdo.

Durante as discussões sobre as idéias trazidas pelas experiências e reflexões vivenciadas pelos alunos e alguns professores expostos no presente trabalho, Rego apontou para a percepção de que “a educação pode incluir”; o que complemento com a idéia de que a educação na escola de surdos pode e deve incluir. Tratando a educação como promotora de emancipação de sujeitos envolvidos com a prática pedagógica, e que pode facilitar a vida de muitos que não dispõem de outro veículo de informação e conhecimento, sendo que os surdos são um exemplo a considerar.

Pode-se observar no exemplo daquele aluno adulto que nunca saía sozinho e que durante uma atividade no Centro Comercial da cidade, aprendeu a identificar os símbolos do banheiro feminino e masculino, uma simples amostra de que as experiências e as informações podem ser trabalhadas em sala de aula, mas somente através das atividades práticas é que elas podem tornar-se conhecimento.

As idéias que permearam as experiências pedagógicas reportaram recentemente a seguinte seqüência de fatos: Após um feriado prolongado um aluno da EJA - anos iniciais não retornou às aulas. Perguntei a família o que acontecera e foi relatado que ao visitar os parentes na cidade onde crescera desde a infância não quis retornar a Canoas, onde estava residindo com a irmã e demais familiares desde a morte da mãe. Passados dois anos na EJA- anos iniciais, o aluno que no início mal se comunicava em Língua de Sinais apresentava agora um relevante crescimento e progresso em vários sentidos. Tendo participado de todas as saídas com os colegas da turma e das atividades–evento organizadas pela escola, o sentimento de auto-estima, segurança, amadurecimento afetivo e identidade foram delineando um novo homem. O aluno acostumado a ser tratado quase como uma criança pelos seus familiares, num claro exemplo de discriminação amorosa, já citado em linhas anteriores, decidiu ser sujeito de seu próprio destino e voltar a morar em sua cidade natal, agora com um olhar revigorado e recomposto pelas experiências que somadas àquelas que ele já trazia consigo irão compor novos entendimentos sobre cada objeto, cada coisa, cada acontecimento em sua nova fase de vida.

Sinto falta do aluno pela longa convivência e pelas inúmeras experiências que vivenciamos juntos, mas me orgulho ao pensar que posso ter contribuído de alguma maneira para o seu processo de emancipação e amadurecimento; agora consciente de ser sujeito de sua própria história.

Nessa perspectiva penso que a educação realmente pode incluir. Pode ser mediadora de atividades-evento e de ambiências móveis que se definem em trânsito, no trânsito ou tendo

o trânsito como o despertar de desdobramentos e de outros sentidos imprevisíveis e por acontecer.

Ao reler o texto para escrever as considerações finais percebe-se que todas as experiências realizadas foram positivas, ainda que não tenham eliminado a centralização do domínio ouvintista presente nos referenciais que permeiam a leitura de mundo apreendida pelos ouvintes; o que denota uma subjetividade composta em bases diferentes do que a dos surdos, por utilizarem outra via comunicativa para absorver as imagens, as informações, o conteúdo, a forma e conhecimento de mundo.

Com o entendimento de que é preciso uma interação visual entre professor ouvinte e alunos surdos, embora essa relação esteja sempre carente de uma plena comunicação, que só se efetiva com os professores surdos; pode-se investir em sensibilizar ainda mais os sentidos para o desenvolvimento de uma maior habilidade para as interações visuais que se fazem necessárias.

Pensando em tudo que foi tratado sobre a Língua de Sinais, sugere-se uma postura mais investigativa entre professores e especialistas, numa conjugação de forças para a construção de uma pedagogia surda que valorize a experiência visual dos surdos.

O emaranhado de padrões espaciais da Língua de Sinais continua abrindo uma frente de pesquisas a serem realizadas para clarear o entendimento do uso lingüístico do espaço, assim como a complexa relação entre localização, configuração de mão, movimento expressão de rostos, de corpos, a ponto de revelarem aos surdos, por exemplo, a fluência do intérprete na língua. Fica-se a imaginar a percepção dos surdos em relação a sinalização de um intérprete ou conhecedor da Língua de Sinais com pouca experiência, semelhante à fala de um estrangeiro recentemente inserido na Língua Portuguesa, com o sotaque carregado e uma linguagem truncada.

Investir na fluência em Língua de Sinais, no conhecimento de sua estrutura semântica e léxico, pode contribuir de maneira decisiva para o papel do professor na aprendizagem mais positiva do aluno surdo, bem como na valorização da Língua de Sinais.

A perspectiva acontecimental que mais contribui para a criação de ambiências e de ambiências móveis foram aquelas que de uma forma ou de outra estavam ligadas ao tema gerador dessa proposta: O Respeito as Diferenças no Trânsito; a ação atrelada ao envolvimento e o trânsito ligado ao movimento. Como já foi dito inúmeras vezes, trânsito é movimento e ação é envolvimento.

As dinâmicas sociais que permeiam a área educacional através das práticas políticas dos surdos, dos professores e da comunidade em geral, revelaram um campo infinito para a

análise e ensaios coletivos de possibilidades de interações pedagógicas e tentativas de criar formas de trabalhar uma geografia para surdos, considerando as categorias de análise sobre o espaço vivido, a territorialidade e o lugar; onde essas presenças constroem a condição de existência dos surdos.

A atividade-evento é recheada de possibilidades de ações comunicativas e de interações. A carga simbólica mediada por essas relações emerge das trocas, do contato, nascem do coletivo, do inesperado, do por acontecer. Os momentos que antecedem as atividades-evento também compõem a mesma lógica que as define: expectativas, planejamento e organização.

A única certeza é que cada ação pensada ou inesperadamente criada a partir de um acontecimento, fato, necessidade ou de uma curiosidade apresentada pelos alunos pode indicar a direção de um encontro com o lugar onde também pode se desejar estar: a escola, no caso, a escola de surdos. O lugar onde os surdos podem ser surdos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUGÉ, Marc. **Não-lugares-Introdução a Uma Antropologia da Supermodernidade**. São Paulo: Ed. Papirus, 1994.
- BAHBHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BAUDRILLARD, Jean. **O Sistema de Objetos**: Editora Perspectiva, 1973 [Le Système des objets. Paris, Gallimard, 1968].
- BAKHTIN, E. Toward. **A Philosophy of Act**. Austin, University of Texas Press, 1993.
- BRASIL. Lei nº 9503, de 23/09/97. Estabelece o princípio de trânsito como um direito de todos; um direito inalienável. **Código Brasileiro de Trânsito**.
- Candiotto P. Z. Luciano. Uma Reflexão Sobre Ciência e Conceitos: O Território na Geografia, In **Território e Desenvolvimento: Diferentes Abordagens** RIBAS, Alexandre D; SPOSITO, Eliseu S; SAQUET, Marcos A. (Organizadores). 2ª ed. Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2004. P. 67-86.
- CORTES, Soraya M.V. **Técnicas de Coletas e Análise Qualitativa de Dados** In Cadernos de Sociologia. Porto Alegre: v. 09, 1998.
- FRANCO, Monique. Currículo e Emancipação, In **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos**. SKLIAR, Carlos (org.) v. 01. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.
- GATARRI, F. e ROLNIK s. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.
- HAESBAERT, Rogério. **O Mito da Desterritorialização. Do “fim dos territórios” à Multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2004.
- _____. Dos Múltiplos Territórios à Multiterritorialidade, In **A Emergência da Multiterritorialidade: Ressignificação do Humano como Espaço**. HEIDRICH, Álvaro; COSTA, Benhur Pinos; PIRES, Cláudia; UEDA, Vanda (organizadores). Porto Alegre: ULBRA/UFRGS, 2008.
- HALL, Stuart. **The Spectacle Of The Other**, In Hall, Stuart. Representation Cultural Representations and Signifyg Practises. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage/open University, 1997(capítulo IV).
- _____. **A dimensão Oculta**. Lisboa: Relógio d'água, 1986.
- HARVEY, David. **Condição Pós-moderna - Uma Pesquisa Sobre as Origens da Mudança Cultural**. São Paulo: Editora Loyola, 1992.

HEIDRICH, A. L. Território, integração sócio-espacial, região, fragmentação e exclusão social, In **Território e Desenvolvimento: Diferentes Abordagens**. RIBAS, Alexandre D. SPOSITO, Eliseu S; SAQUET, Marcos Aurélio (organizadores). 2ª ed. Porto Alegre: UNIOESTE, 2004. p. 37-66.

_____. **Múltiplas Territorialidades**. Zero Hora – Caderno de cultura, Porto Alegre, v. 14271, p.2-2, 18. Set. 2004.

_____. Territorialidades de exclusão e inclusão social, In **Saberes e Práticas na Construção de Sujeitos e Espaços Sociais**. REGO, Néelson; MOLL, Jaqueline; AIGNER, Carlos (organizadores). Porto Alegre: UFRGS, 2006. p.21-44.

LARA, Núria Perez de. In prefácio de **Pedagogia (improvável) da Diferença. E Se o Outro Não Estivesse Aí?** Rio de Janeiro: Editora LPA, 2003.

LEFEBVRE, Henri. **Critique de la vie quotidienne**. L'arche Editeur A. Paris, 1958/ V.I-_____. **Critique De La vie Quotidienne.Foudements d'une Sociologié de la Quotidienneté**. L'arche Editeur A. Paris, 1961/V.II.

LOPES, C.V.M. Educação no Trânsito e o Ensino de Ciências Naturais, In **Trânsito e Educação. Itinerários Pedagógicos**. SCHÄFFER, N. O; SEFFNER, F; FILIPOUSKI, Ana M. R; KEHERWALD, I. P. (organizadores) Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002. p. 125-132.

LOPES, Corcini Maura; THOMA, Silva da Adriana (organizadoras) **A Invenção da Surdez I - Espaços e Tempos de Aprendizagem na Educação de Surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

LULKIN, Andrés Sérgio. Discurso moderno na educação de surdos: Práticas de Controle de Corpo e a Expressão Cultural Amordaçada, In **A Surdez - Um Olhar Sobre as Diferenças**. SKLIAR, Carlos (org.) 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001. p. 33-49.

MACHADO, César Paulo. **Integração/Inclusão na Escola Regular: Um Olhar do Egresso Surdo**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2006. p. 38-75.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo, Cortez, 1997.

_____. **A Pedagogia da Utopia**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

MASSEY, D. Um sentido global do lugar, In **O Espaço da Diferença**. Arantes, O. (org.) Campinas: Editora Papirus, 2000 (1991).

MARTINS, Pedro João. **A Educação de Trânsito – Campanhas Educativas nas Escolas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência, In GERALD, C. Maria Grisólia; RIOLFI, C. Rosa; GARCIA, M. da Fátima (Organizadores). **Escola Viva:**

- Elementos para Construção de Uma Educação de Qualidade Social.** Campinas: Mercado das letras, 2004.
- PERLIN, Gládis T. T. Identidades Surdas, In (SKLIAR, Carlos – Org.). **A Surdez-Um Olhar Sobre as Diferenças.** 2ª ed. Porto Alegre: Editora mediação, 2001. p. 50-73.
- QUADROS, Ronice de Müller (Org.). Estudos surdos I. Petrópolis: editora Arara Azul, 2006.
- _____. KARNOPP, Lodenir Becker. **Lingua de Sinais Brasileira. Estudos Lingüísticos.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.
- _____. **Cultura, Poder e Educação de Surdos.** São Paulo: Editora Paulinas, 2006.
- REGO, Néelson; MOLL, Jaqueline; AIGNER, Carlos; HEIDRICH, Álvaro Luiz [et al.] - **Saberes e Práticas na Construção de Sujeitos e Espaços Sociais.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- SÁ, Nídia R. L. de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.
- SACK, Robert. **Humam Territoriality. Its Theory and History.** Cambridge, University Press, 1986.
- SACKS, Oliver. **Vendo vozes. Uma Viagem ao Mundo dos Surdos.** 5ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova.** São Paulo: Editora Hucitec, 1978.
- _____. **A Natureza do Espaço – Técnica e Tempo. Razão e Emoção.** 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.
- _____. **Pensando o Espaço do Homem** (1ª ed. 1982). São Paulo: Hucitec, 1991.
- SCHÄFFER, Neiva; SEFFNER F; FILIPOUSKI, Ana M. R.; KEHRWALD, Isabel P. (organizadores). **O Trânsito e Educação - Itinerários Pedagógicos.** Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- SILVA, Claudionir Borges da. **Cenário Armado. Objetos Situados.** Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Geografia), Programa de Pós-graduação em Geografia, 2003.
- _____. O Ensino da Geografia e a Educação de Surdos, In **Armazém de Idéias.** Porto alegre: Editora e Gráfica Job, 2004. p. 107-113.
- SILVA, João palma da. **Pequena historia de Canoas. Cronologia:** Prefeitura Municipal de Canoas, 1978.
- SILVA, Vilmar. Educação de Surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880, In **Estudos Surdos I.** QUADROS, Ronice Muller de. (org.). Petrópolis: Editora Arara Azul, 2006. p. 14 -37.

SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos**. 2ª ed. Porto alegre: Editora Mediação, 1999.

_____. **A Surdez – um olhar sobre as diferenças**. Porto alegre: Editora mediação, 2001.

_____. **Pedagogia (improvável) da Diferença. E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: editora L. P. A, 2003.

STOKOE, William C. **Sing Language Structure**. Maryland: Listok press, 1960.

THOMA, Adriana da S. e CORCINI, Lopes (organizadoras). **A Invenção da Surdez I – Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2004.

_____. **A Invenção da Surdez II – Espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2006.

DOCUMENTOS E SITES CONSULTADOS

BRASIL - **Lei de LIBRAS**. Lei nº 10436. 22/12/05. Assegura o direito aos surdos de usar a Língua de Sinais.

BRASIL – **Decreto nº 5626**. Inserção da Língua de Sinais nos cursos de Magistério.

BRASIL – Capítulo II, Inciso III, artigo 208. Destaca o Dever do Estado em relação ao atendimento aos PPDS preferencialmente na rede regular de ensino. **Constituição**. Brasília: Senado Federal, 1988.

COGO, Rodrigo Silveira. **Para entender a RP**. Disponível em: <www.mundorp.com.br/rp.pesquisa> Acesso em 27/01/06.

Departamento Nacional de Trânsito (**DENATRAN**). Disponível em: <www.denatran.gov/-39k> Último acesso 28/12/07

FRANCO, Maria A. Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v31/a11v31n3.pdf> Último acesso em 26/12/07.

Ministério de Educação e Cultura (**MEC**). Disponível em: <Portal.mec.gov.br/-34k> Último acesso dia 28/12/07.

Klein, Madalena. **Movimentos surdos e os discursos sobre a surdez, educação e trabalho: A constituição do surdo trabalhador**. Disponível em: <www.cultura-sorda.eu/resources/klein_movimento-surdo.pdf>