

Currículo e Inclusão na escola de Ensino Fundamental

Clarice Salete Traversini
Maria Isabel Habckost Dalla Zen
Elí Terezinha Henn Fabris
Maria Cláudia Dal'Igna
Organizadoras

Clarice Salete Traversini
Maria Isabel Habckost Dalla Zen
Elí Terezinha Henn Fabris
Maria Cláudia Dal'Igna
Organizadoras

Currículo e Inclusão

na escola de Ensino Fundamental



PATROCÍNIO



UNISINOS

APOIO



Porto Alegre
2013

© EDIPUCRS, 2013

CAPA: Rodrigo Braga

IMAGEM DE CAPA: Renata Stoduto - teatro de sombras desenvolvido pelas alunas Maria Elena Fernandez, Rosane da Silva, Alexandra Monteiro e Magda de Farias, sob a orientação da professora Laura Dalla Zen, para a atividade acadêmica Linguagens Artístico-Culturais I (Pedagogia|UNISINOS|2013/1).

REVISÃO DE TEXTO: Márcio Gastaldo

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA: Rodrigo Braga e Rodrigo Valls



EDIPUCRS – Editora Universitária da PUCRS

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33

Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900

Porto Alegre – RS – Brasil

Fone/fax: (51) 3320 3711

e-mail: edipucrs@pucrs.br - www.pucrs.br/edipucrs

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C976 Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental
[recurso eletrônico] / orgs. Clarice Salete Traversini
... [et al.]. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre:
EDIPUCRS, 2013.
238 p.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: <<http://www.pucrs.br/edipucrs>>

ISBN 978-85-397-0376-0

1. Educação. 2. Currículo – Ensino Fundamental.
3. Currículo Escolar. 4. Inclusão Escolar. I. Traversini,
Clarice Salete.

CDD 372.19

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos autorais é punível como crime (art. 184 e parágrafos, do Código Penal), com pena de prisão e multa, conjuntamente com busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos direitos Autorais).

Diferença surda, nomadismo e inclusão escolar: tensionamentos

Betina Hillesheim¹
Adriana da Silva Thoma²

Em narrativas de alunos surdos, é recorrente encontrarmos histórias de inclusão escolar marcadas por mobilidade: ao depararem-se com a falta de escolas que atendam suas especificidades e com o desconhecimento dos professores sobre a língua de sinais e a cultura visual dos surdos, estes percorrem diferentes regiões, em busca de espaços de pertencimento e continuidade de escolarização. Tal mobilidade pode ser compreendida como uma forma de nomadismo, o qual está associado a um modo de vida de alguns grupos sociais, considerados errantes e sem residência fixa. Porém não pretendemos afirmar que os surdos são nômades, mas, ao aproximar essas questões, buscamos discutir como a diferença surda e o nomadismo se constituem como movimentos que perturbam os espaços escolares, tensionando a própria inclusão.

Nessa perspectiva, entendemos, a partir de Deleuze e Parnet (1998, p. 51), que “os nômades estão sempre no meio”: assim, o que conta é sempre o meio, não o início ou o fim. Dessa maneira, este texto visa a tratar da inclusão escolar dos surdos a partir do meio, daquilo que, tal como a grama, brota *entre* as coisas. Não propomos, assim, um julgamento da inclusão escolar dos surdos como boa ou má, suficiente ou insuficiente, adequada ou inadequada, mas, apenas, compreender como os surdos, na condição de alunos nômades, criam espaços e passagens, deixam rastros e reinventam fronteiras.

Portanto o capítulo organiza-se da seguinte forma: em um primeiro momento, trazemos algumas narrativas de alunos surdos e suas experiências nômades, realizando a aproximação entre os conceitos de diferença surda e nomadismo; e, para finalizar, problematizamos os espaços escolares e a inclusão de surdos, a partir dos efeitos do nomadismo.

¹ Doutorado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora adjunta e pesquisadora do Departamento de Psicologia e do Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul. Contato: betinah@unisc.br

² Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora adjunta II da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando no Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação (DEE/Faced) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFRGS. Contato: asthoma@terra.com.br

Deslocamentos escolares

Para a discussão dos trajetos escolares surdos, escolhemos três narrativas trazidas em dissertações e teses de professores surdos, bem como em cartas escritas por professores surdos em edições do curso Memórias e Narrativas na Educação de Surdos, oferecido na Faculdade de Educação da UFRGS. Apresentamos tais narrativas como um mosaico, ou seja, peças distintas e singulares que, por efeito de conjunto, compõem um desenho surpreendente.

Trajeto um. Rosa Virginia dos Anjos, professora surda, em carta escrita durante a primeira edição do curso Memórias e Narrativas na Educação de Surdos, oferecido no segundo semestre de 2008, recorda:

Eu não sou gaúcha, mas vivo em Porto Alegre desde os meus 14 anos, e concluí o meu 2º Grau em uma escola para pessoas surdas. Eu pertencço à classe média alta. As minhas primeiras lembranças me levam à época de meu ingresso numa escola maternal, de crianças ouvintes, *na cidade onde nasci, no interior de um estado nordestino [...].* Quando completei seis anos de idade, *minha mãe procurou escola na cidade em que morávamos (Feira de Santana) que era uma cidade pequena na época e só encontrou a Apae³ para deficientes em geral.* Ela não gostou, pois queria uma escola especial para surdos. *Fomos então morar em Salvador, onde consegui uma escola especial para mim. [...]* Estudei nessa escola até os treze anos de idade (até a quarta série). Na época, em Salvador não havia escolas especiais para surdos com as séries seguintes, então, *meus pais e meu irmão mais velho, procuraram escolas em Recife, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo, mas acabaram por escolher a Escola Especial Concórdia em Porto Alegre, aonde vim estudar.* Mudei-me, assim, para o Rio Grande do Sul, acompanhada de meu irmão mais velho que estudava medicina e mais outro irmão, além de uma prima que tinha uma filhinha de um ano de idade na época. Assim, recebi o apoio e o estímulo da família e estudei nessa escola até o fim do segundo grau.

Do interior da Bahia para Salvador e, então, Porto Alegre. Os pais buscam escola para a menina surda e se deparam com a inexistência de estrutura para recebê-la, visto que a única possibilidade seria uma escola especial voltada para a deficiência em geral. A solução encontrada pela família é a mudança para a capital baiana, onde há uma escola especial para surdos. Entretanto, com o avanço da

³ A Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) é uma rede constituída por pais, amigos, pessoas com deficiência, voluntários, profissionais e instituições parceiras – públicas e privadas – para a promoção e a defesa dos direitos de cidadania da pessoa com deficiência e a sua inclusão social; tem unidades em todos os estados brasileiros.

escolarização, novo obstáculo: a escola só ofertava o ensino até a quarta série do Ensino Fundamental. A família rastreia alternativas e, novamente, a mudança se coloca como opção, desta vez, para o extremo sul do país.

O que chama a atenção nessa narrativa? Rosa nos fala de luta contra as formas de captura, da forma como encontra para, a partir de seus deslocamentos, escapar aos códigos que definem a surdez como deficiência. Ao buscar escolas que atendam suas necessidades, Rosa força a inclusão, problematizando-a, não cessando de se rearranjar e compor possibilidades. Com seus movimentos, Rosa nos mostra que “[...] esse outro não está onde pretendemos, onde o obrigamos, onde o fixamos, onde o deixamos, onde o supomos, onde o escrevemos e inscrevemos”, amoldando-se, mas não da forma como estava previsto (SKLIAR, 2003, p. 154).

Trajetos dois. Augusto Schallenger, surdo gaúcho, da cidade de Montenegro, em sua dissertação de mestrado intitulada *Ciberhumor na comunidade dos surdos* (2010, p. 16), escreve:

Eu poderia dizer que me tornei surdo em determinado momento de minha vida, a saber, o momento em que pude compartilhar sentimentos de uma maneira mais clara e mais direta, o momento que passei a aprender a Língua de Sinais. Isso não quer dizer que não havia comunicação nem aprendizado com minha família ouvinte, pelo contrário, posso dizer que fui privilegiado por ter uma família que me estimulou e me ajudou a me desenvolver, porém é inegável que alguns sentimentos tomaram forma quando tive contato com meus pares. *Aprendi os sinais aos 17 anos quando vim para Porto Alegre de minha cidade, Montenegro.* Desde aquele tempo (1984) até hoje, vários momentos foram vividos pela comunidade surda, inclusive o questionamento sobre o sentido mesmo da existência de uma comunidade.

Augusto faz um trajeto que, em termos de distância geográfica, é relativamente curto: de Montenegro, interior do Rio Grande do Sul, para Porto Alegre, capital do estado, são cerca de 80 quilômetros percorridos. Entretanto descreve um deslocamento que o marca significativamente, visto que é essa mudança que o faz ter acesso à Língua de Sinais e o permite ingressar na comunidade surda. Augusto *torna-se* surdo, fazendo cair os mitos de um mundo ouvinte que significa a surdez como falta. Como diz Schöpke (2004), ao discorrer sobre o conceito de nomadismo em Deleuze, o nômade é a afirmação da diferença, sendo que “é preciso estar no mesmo barco” para compreender suas possibilidades de transgressão dos limites impostos pelas formas sedentárias. Nessa perspectiva, ser nômade é mais do que simplesmente deslocar-se entre

espaços geográficos, afinal, como afirmam Deleuze e Guattari (2007, p. 52), “o nômade é antes *aquele que não se move*”, pois, mais do que movimento, que é extensivo, o que está em questão é a velocidade, que é da ordem da intensidade. Dessa maneira, podemos entender que “a velocidade absoluta é a velocidade dos nômades, até mesmo quando eles se deslocam lentamente” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 41).

Augusto, ao encontrar novos sentidos para ser surdo, implode com a noção de identidade plena e introduz a diferença, não embaralhando somente os códigos ouvintes, mas também aqueles que se cristalizam entre os surdos, na medida em que também pergunta: qual é mesmo o sentido de uma comunidade surda? Assim, o nômade não se define pelas distâncias percorridas, visto que “é a desterritorialização que constitui sua relação com a terra, por isso ele se reterritorializa na própria desterritorialização” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 53).

Trajeto três. Claudio Henrique Nunes Mourão (2011, p. 24-28), surdo que nasceu em São Luís, no estado do Maranhão, dedica uma seção de sua dissertação de mestrado intitulada *Literatura surda: produções culturais dos surdos em Língua de Sinais*, para tratar sobre a constituição de sua identidade surda. Ele escreve:

[...] desde pequeno eu gostava de dança, ia a muitas festas como aniversários, festas juninas etc. Toda minha família (todos são ouvintes e sou o único surdo da família) e colegas me motivaram positivamente para que eu continuasse a gostar de dança. [...] Certa vez, conheci um professor de dança Jazz, Henrique Serra, que frequentava balada e, assim, ele me ensinou alguns passos dos movimentos e até brincamos com personagens. Um ano depois, ele me repassou uma bolsa de estudo para curso de dança jazz; logo integrei um grupo de jazz para me apresentar em vários eventos, que foram sucessos. Depois de um ano de dança jazz, conheci artistas, recebi convites e ganhei bolsa de estudos para cursos de dança popular, balé clássico, balé contemporâneo, performances, nas melhores academias de dança em São Luís/MA. Finalmente, passei num teste de dança popular e balé clássico que fazia parte da Ópera Brasil [...] Além disso, continuava a dançar em sala de aula e me identificava com a expressão corporal.

Naquela época, antes de entrar no mundo artístico, eu experienciava duas possibilidades identitárias. Uma delas é a experiência de “fingir ser ouvinte”: eu vivia no meio do território falante onde se encontrava o povo majoritário e eu precisava fingir ser como eles para me sentir pertencente àquela comunidade. [...]

Em 1997, recebi convite de Fábio de Mello, um ex-coreógrafo da Cia. de Dança Carlinhos de Jesus, para trabalhar no Rio de Janeiro, e lá ganhei duas bolsas de estudos: dança/teatro e teatro surdo. Ele era amigo de Nelson Pimenta, ator, ex-professor no Centro Educacional Pilar Velásquez, da escola de surdos, Professor de Libras e Teatro e trabalhavam juntos num grande espetáculo de teatro.

Em 1998, quando eu tinha 24 anos, mudei para Rio de Janeiro, comecei a estudar língua de sinais e teatro através da comunidade surda e dança/teatro na Casa de Dança de Carlinhos de Jesus. Nessa idade, pela primeira vez entrei em contato com a comunicação pela língua de sinais, através de Nelson Pimenta. [...]

Depois de um ano de estudo de dança, passei no teste de audição (tipo de seleção) para fazer parte da Cia. de Dança Carlinhos de Jesus. Na companhia apresentamos em vários eventos como em teatros, novelas, filmes, desfile na comissão de frente da Escola de Samba da Mangueira, TV etc. Viajamos para o interior do Brasil e exterior como Lisboa/Portugal, Peru, Bolívia e outros. Algumas vezes, pude passar minha experiência de expressão corporal e facial para meus colegas ouvintes, dançarinos na Companhia. [...]

Foi nessa época que aconteceu uma grande surpresa para mim: a descoberta da língua de sinais! Comecei a pesquisar o mundo surdo, ou seja, a cultura surda. Busquei informações, aprofundi mais detalhes, de onde vieram etc. Até mesmo no teatro, onde eu não esperava tanto assim, tinha “visão identidade surda”: na minha visão, podia identificar expressão corporal até nas mãos “a língua de sinais”. Tudo era comunicação para mim. (MOURÃO, 2011, p. 24-28).

Cláudio fala de duas vidas e dois trajetos: um da dança e outro da sua constituição como sujeito surdo, inicialmente com a experiência da oralização e mais tarde com a aproximação da comunidade surda e o aprendizado da Língua de Sinais. A dança o leva do Maranhão para o Rio de Janeiro e também subverte verdades construídas sobre os surdos: afinal, como ele mesmo afirma, não só nasceu surdo, como nasceu para a dança, aspectos que os ouvintes têm dificuldade em associar e o que o faz brincar: *já imaginou como ele ouve a música ou ritmo, apesar de que é surdo?* Porém, como nos lembra Schöpke (2004), semelhança e igualdade fazem parte do mundo sedentário e são valores que também não suportam a mistura dos códigos realizada pelos nômades, pois o mundo nômade é feito de diferenças, devires e intensidades, sendo que a

intensidade não pode ser trocada por representações. Cláudio nos fala de seus encontros intensivos com o mundo, a partir de condição de dançarino e surdo.

A partir da história que generosamente reparte conosco, Cláudio mostra como os nômades nunca estão onde se espera, não se deixando capturar pelos controles e regulações, sempre em busca de novas paisagens. Assim, funcionam como máquinas de guerra, sendo que, “a máquina de guerra é a invenção dos nômades” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 50), utilizando estratégias diversas e movimentando-se livremente, conforme as situações apresentadas. Uma máquina de guerra, conforme Deleuze (1992), não é definida pela guerra, mas por formas de ocupação do espaço-tempo ou a invenção de outros espaços-tempos. Dançarino surdo/surdo dançarino, Cláudio torna as identidades bailarinas, escapando às representações. Em outra passagem da dissertação, retomando uma carta escrita por ele para um dos colegas durante um seminário oferecido no Programa de Pós-Graduação da UFRGS, Cláudio questiona a imposição da cultura e da língua oral para os surdos:

Agora, vamos falar “oralizado”. Hum! Essa história é feia, como todos sabem que as crianças surdas atrasam aquisição de linguagem como Cacau, na escola regular, ou seja, quer dizer “inclusão”. [...]

Acredita se quiser, ele conheceu o mundo de surdo e de Língua de Sinais quando ele tinha 24 anos no Rio de Janeiro e descobriu é língua própria surda, ou seja, língua natural através comunicação em Língua de Sinais. Com um bom tempo, um de surdos fazia poema e ele viu e ficou emocionado, caiu um pingo de lágrimas e clareza natural.

Em 1999, o descobrimento de identidade, navegou navio um bom tempo entre terra maranhense e carioca, ele tinha duas identidades: fingir o “ser ouvinte” e o verdadeiro o “ser surdo”.

Identidade fingir o “ser ouvinte”: ele viveu no meio de círculo ouvinte, algo que tem limite por vários motivos, ele sabe que é deficiente auditivo, mas não sabe qual é identidade e jamais imaginou o que é “identidade”? Mas ele sempre dizer: “EU SOU SURDO” e na ficha coloca escrita deficiente auditivo, mas ele não sabe a diferença e sempre pensou que surdo e deficiente auditivo é o mesmo significado.

Identidade verdadeira o “ser surdo”: ele descobriu língua de sinais que tem comunicação natural entre os surdos ou povo surdo, que tenha cultura surda como piada, poema, literatura surda etc. Não é só objetivo comunicação, mas é língua que tem estrutura de Libras, gramática, sistema, linguística, competência, e outros como outra língua.

Afinal, qual é identidade dele? [...]

O Cacau é surdo, esse sou eu e tenho orgulho ser surdo.

Compondo outros espaços-tempos

Às narrativas surdas acima, poderíamos somar várias outras (SILVA, 2012; SPERB, 2012; CALDAS, 2006; REIS, 2005; RANGEL, 2004), multiplicando as formas encontradas de afirmação da diferença nos espaços escolares. Porém, das distintas histórias, emergem algumas questões que nos fazem olhar de outras formas para a escola e para a inclusão.

Passetti (2012) adverte que diferir é mais do que divergir, prolongar, distinguir ou prorrogar, não remetendo somente ao diferente ou estando circunscrito a uma uniformidade, mas “a uma maneira de viver a diferença” (p. 81). Para o autor, diferir é compartilhar, sendo algo próprio dos amigos iguais-diferentes, que colidem, encontram concordâncias, divergem, buscam novos equilíbrios de forças, rompem com modelos e modulações, inventam abrigos para as batalhas travadas.

Ao trazermos a ideia de nomadismo para falarmos das histórias escolares dos surdos, não estamos nos referindo a simples deslocamentos geográficos. Isso seria uma simplificação do conceito. Contudo, ao reconstruir seus trajetos, buscamos compreender como se constituíram territórios, entendendo, com Lemos, Cardoso Júnior e Nascimento (2012), que o tema do nomadismo abala a imagem de que o pensamento está fundado em um solo estável: pensar é experimentar, o qual se abre em um campo de perguntas, rompendo com o que se tem como natural e universal.

As escolas são pontos nos trajetos. Entretanto, como salientam Deleuze e Guattari (2007), apesar de os pontos determinarem o trajeto, o ponto existe somente como alternância, sendo necessário olhar o que se passa *entre* os pontos. Mais do que as escolas propriamente ditas, o que esses sujeitos surdos nos trazem são os trajetos, as formas como transpassam fronteiras e criam passagens. O ponto só existe para ser abandonado e o que se passa *entre* – o

trajeto – é o que possui consistência, gozando de autonomia e direção próprias. E os trajetos são ricos de cores, sabores, texturas, cheiros: trajetos em que os surdos dançam, convivem com seus pares, militam, estudam, comunicam-se em Língua de Sinais, habitam vários lugares, várias identidades. Aos processos de captura – escolas especiais, representações fixas sobre a surdez –, nossos surdos/nômades criam armas, traçam linhas de fuga. Ao invés de raízes, inventam rizomas, multiplicidades que transbordam. Fugir, como assinalam Deleuze e Parnet (1998), não significa fugir da vida, mas, “ao contrário, é produzir algo real, criar vida, encontrar uma arma” (p. 62), fazer o ar passar, “extrair na vida o que pode ser salvo, o que se salva sozinho de tanta potência e obstinação” (p. 89).

Gil (2008, p. 136), ao tratar sobre o improviso e seus riscos, afirma:

[...] ao escapar-se do território por uma máquina de intensidades, improvisa-se, escrevem Deleuze e Guattari. O que é improvisar? É entrar em uma experimentação que introduz o maior coeficiente possível de acaso em seu processo.

Para o autor, justamente por jogar com o acaso, improvisar é um exercício arriscado; contudo, quanto maior a inserção do acaso, maior a possibilidade de algo novo se criar, abrindo as forças do território para o mundo. Se a mesmidade da escola impede a diferença, os surdos/nômades lançam-se no mundo, tecem encontros, buscando liberar a vida, respondendo ao intolerável, resistindo à servidão e à morte. Rosa, Augusto e Cláudio, junto com tantos outros nomes, experimentam; saem de suas cidades de origem, assumem riscos, vagueiam por escolas, forçam espaços, compõem linhas, produzem encontros. E, como aponta Deleuze (1992), se a máquina de guerra é um agenciamento que se fabrica a partir das linhas de fuga, são as linhas que tornam as coisas e as pessoas interessantes, marcando caminhos e movimentos. Assim, se as escolas se constituem a partir de um modo sedentário, composto por formas molares, estratificadas (séries, conteúdos, avaliações...), as linhas traçadas pelos surdos/nômades são moleculares, escapando às imagens homogêneas e fazendo a vida vibrar. Navega-se, como diz Cláudio, entre o Maranhão e o Rio de Janeiro, entre certa imposição de ser ouvinte e os encontros que possibilitam se constituir como surdo, mas sem que seja possível ser fixado nem em um ponto nem noutro. Navega-se, de meio a meio, entre as possibilidades de existência que cada um inventa em seus trajetos.

Nesse sentido, há um tensionamento da inclusão escolar: ao mesmo tempo em que essas narrativas afirmam a busca por inclusão, no sentido de

participação efetiva no espaço da escola, também apontam, insistentemente, que esta se atrela ao que Deleuze e Guattari (2008) denominam como palavra de ordem. Para os autores, a palavra de ordem tem dois tons: por um lado, “mesmo muito atenuada, tornada simbólica, iniciática, temporária...” (p. 54), é sentença de morte (*‘você fará isso’, ‘você não fará tal coisa’*); mas, por outro, também é grito de alarme ou fuga (*‘cuidado’, ‘corra’, ‘vá!’*). Em um tempo repleto de verdades sobre a inclusão (que *‘deve ocorrer de tal maneira’*), os surdos desafiam a imposição de um só dogma, localizando-se em espaços outros que não aqueles formados pelas majorias (sublinhamos aqui que as noções de maioria e minoria, para Deleuze (1992), não estão calcadas em um valor numérico, mas que a maioria se refere a um modelo, enquanto que a minoria é processo, devir). Assim, não se trata de escapar à inclusão, mas à sentença de morte que esta envolve: a conformidade à norma, àquilo que se entende como o *melhor, o correto, o mais adequado*. Afinal, como lembram Deleuze e Guattari (2008, p. 58), “existem senhas sob as palavras de ordem”: se estas últimas marcam paradas, lugares estratificados, as senhas constituem-se como passagens, sendo que “a mesma coisa, a mesma palavra, tem sem dúvida essa dupla natureza: é preciso extrair uma da outra – transformar as composições de ordem em componentes de passagem” (p. 59).

Buscar as senhas que existem sob as verdades impostas sobre a inclusão: esse é o desafio que as narrativas aqui trazidas nos colocam. Não se trata de construir outros dogmas, mas operar a inclusão sob variação contínua, fazendo vibrar os modelos, conduzindo-os a uma região habitada pelas minorias. Dessa forma, tensionar a inclusão significa minorá-la, isto é, utilizá-la de uma forma menor, fazendo-a gaguejar (DELEUZE; GUATTARI, 1977), desterritorializando-a e inventando novas forças e novas armas.

Referências

CALDAS, Ana Luiza Paganelli. *O filosofar na arte da criança surda: construções e saberes*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8735/000587787.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 set. 2012.

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

_____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

_____; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*. Capitalismo e esquizofrenia, v. 5. São Paulo: Editora 34, 2007.

_____; _____. *Mil platôs*. Capitalismo e esquizofrenia, v. 2. Rio de Janeiro: Editora 34, 2008.

GIL, José. Ritorno e imanência. In: LINS, Daniel; GIL, José (org.). *Nietzsche/Deleuze: jogo e música*. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2008. p. 125-141.

LEMO, Flávia Cristina Silveira; CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello; NASCIMENTO, Roberto Duarte Santana. Nomadizar. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (org.). *Pesquisar na diferença*. Um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 159-161.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. *Literatura surda: produções culturais dos surdos em Língua de Sinais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32311/000785443.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 set. 2012.

PASSETI, Edson. Diferir. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci. *Pesquisar na diferença*. Um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 81-84.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro. *História do povo surdo em Porto Alegre: imagens e sinais de uma trajetória cultural*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5148/000510697.pdf?sequence=1&locale=en>>. Acesso em: 14 set. 2012.

REIS, Flaviane. *Pedagogia dos surdos, professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <http://www.ges.ced.ufsc.br/Dissertacao_Flaviane.pdf>. Acesso em: 9 set. 2012.

SCHALLENBERGER, Augusto. *Ciberhumor na comunidade dos surdos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27044/000763046.pdf?sequence=1>>. Acesso em 14. set. 2012.

SCHÖPKE, R. *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

SILVA, Erika Vanessa de Lima. *A escrita da língua de sinais nos currículos de escolas de surdos*. Proposta de Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (im)provável da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SPERB, Carolina Comerlato. *O ensino da língua portuguesa no atendimento educacional especializado (AEE) para surdos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49812/000850526.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 8 set. 2012.