

UM ESFORÇO DE PESQUISA: PENSAR A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA TENSÃO ENTRE O MAIOR E O MENOR DA EDUCAÇÃO

A RESEARCH EFFORT: THINK OF DEAF EDUCATION IN THE TENSION BETWEEN THE HIGHEST AND LOWEST EDUCATION

Anelice Astrid RIBETTO¹

Luma Balbi de Figueiredo e CORDEIRO²

RESUMO: este artigo é fruto da composição da pesquisa de mestrado “Cartografando gestos escolares de surdos em Rio Bonito: entre o Maior e o menor da educação”. Ela trata das tensões entre as Histórias, as Políticas da Educação de Surdos e as histórias escolares de quatro pessoas surdas de Rio Bonito, município localizado na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Gilles Deleuze e Félix Guattari nos apresentam o conceito de *literatura menor*, como dispositivo para estudar a obra de Franz Kafka. Neste sentido, tentamos promover um deslocamento: usar esse conceito, operando com a noção de *histórias menores*, como dispositivo para pensarmos as trajetórias escolares dos surdos como formas de resistências às formas em que hegemonicamente vêm sendo inventados e em decorrência desta invenção, quais políticas educacionais vêm sendo promovidas para a escolarização deles.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez; Histórias escolares; Diferença; Inclusão escolar.

ABSTRACT: this article is a result of the master's research “Charting deafs' school gestures in Rio Bonito: between the major and the minor in education” and discusses the tensions between Stories, Educational Politics for the Deaf and the formal education stories of four deaf people from Rio Bonito, RJ. Gilles Deleuze and Félix Guattari (1977) present the concept of *minor literature* as a device to study the work of Franz Kafka. The attempt here is to promote the use of this concept, operating with the notion of *minor school stories*, as a device to think of emerging gestures and clues from the formal education of deaf people, as stories of resistance to forms which are hegemonically invented and, through this invention, what educational politics for the deaf have been put into practice in Rio Bonito.

KEYWORDS: Deafness, School stories, Minor and Major, Difference, School inclusion

ENTRANDO NO CAMPO PROBLEMÁTICO

Ao longo da história, vários conflitos no processo de compreensão da surdez já a fizeram ser considerada como uma patologia, maldição e, até mesmo, loucura. Tanto histórica quanto politicamente, a surdez vem sendo narrada pelos ouvintes e entendida como uma falta, uma deficiência, uma falha que deve ser completada a partir da normalização do corpo surdo, principalmente através dos dispositivos escolares.

Quando pensamos no sujeito surdo muitas questões vem à tona. Como é viver sem ouvir? Como se sente num mundo ouvinte? O que pensa? Como consegue interagir, se comunicar? Geralmente essas perguntas vêm acompanhadas de estereótipos, o surdo é visto como incapaz de se desenvolver em alguns aspectos, que o tornaria incapaz de viver “normalmente”

¹ Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Lotada no Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP/DEDU); Participa de projetos de ensino, pesquisa e extensão na Licenciatura em Pedagogia e atua como professora efetiva e coordenadora adjunta no Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais na Linha Políticas, Direitos e Desigualdades.

² Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade Formação de Professores. Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ).

segundo a lógica ouvinte.³

Como, então, seria possível compreender a surdez? Seria uma doença ou uma deficiência? Ou os surdos apenas são sujeitos com singularidades? Há uma grande diferença entre perceber a surdez como deficiência e como diferença. Aqui se encontra a separação de duas importantes concepções acerca da surdez. A primeira concepção é a clínico-terapêutica, que entende a surdez como uma patologia, buscando o tratamento, a normalização do surdo. A segunda concepção é socioantropológica, que entende a surdez como uma experiência visual, sendo uma forma distinta de perceber o mundo, que tem outra maneira de construir a realidade histórica, política e social.

Segundo Skliar (1998), “*a cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é o seu revés. Não é uma cultura patológica*” (p. 28). O que geralmente ocorre é a visão de uma cultura patológica, de um sujeito doente, da falta ou de uma subcultura, que cristaliza um discurso e uma perspectiva do surdo como “anormal”, sendo assim, enquadrado no modelo da “deficiência”.

Para além do sujeito, a surdez é constituída culturalmente a partir de diversas narrativas, de diferentes campos discursivos – clínicos, linguísticos, religiosos, educacionais, jurídicos, filosóficos etc. Por isso, é uma invenção. O que a inventa são os sentidos construídos em torno dela (LOPES, 2011, p.8).

Neste sentido seria importante pensarmos a surdez, e nesse caso (sobretudo), a história escolar dos sujeitos surdos, a partir de suas narrativas, para um olhar aos gestos mínimos da educação menor. O que quer essa educação? Ou ainda, o que pode a educação menor? Aqui não nos atrevemos responder nenhuma destas indagações. Entretanto, seguimos procurando as possibilidades de/em uma educação menor como forma de problematizar a grande Educação, dos Parâmetros, diretrizes e políticas oficiais. Em um primeiro momento, vamos desdobrar o conceito de menor e Maior. Em seguida, lançar ressonâncias para re-pensar a educação partindo da experiência de sujeitos surdos. O terceiro e último movimento centra-se nas potências de gestos mínimos para pensarmos a educação desses sujeitos.

Nessa perspectiva, nosso intuito seria provocar inquietudes acerca das possibilidades da educação de surdos. Contrapõe-se, assim, a qualquer caráter reprodutivo, pretensões decodificadoras e movimentos homogeneizadores da educação. Buscamos problematizar o movimento mecânico e não-criativo de uma educação que, pelas vias da inclusão, acaba muitas vezes excluindo os surdos de sua cultura e possibilidades de participar ativamente do processo educativo.

A SURDEZ E COMO CHEGAMOS AQUI

As perguntas que nos trazem até aqui, começaram a surgir em outubro de 2012, ao preparar o pré-projeto para seleção no mestrado. Porém, as perguntas que nos levaram a esse campo problemático começaram muito antes, sobretudo no contato com os surdos e com a Língua Brasileira de Sinais.

³ Para um aprofundamento no tema ver: Cordeiro, L. B. F. *Cartografando histórias escolares de surdos em Rio bonito: entre o Maior e o menor da educação*. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais). Faculdade de Formação de Professores da UERJ, Rio de Janeiro.

Nesta pesquisa, foi possível pensar uma (Escola Municipal Estação Rio dos Índios) escola especial - fechada em 2007 com a emergência das políticas de inclusão - e uma escola inclusiva (Escola Municipalizada Prof. Honesto de Almeida Carvalho), na visão dos sujeitos que passaram por esses dois espaços. Através do encontro com quatro surdos de Rio Bonito, chegamos a lugares antes totalmente impensados, gestos que não eram previstos a priori. Este movimento nos permite pensar a surdez e a educação de surdos junto com eles, falar com e não sobre. Sem comparações, suposições, apenas mostrando, “dando a ver”.

A experiência visual diferencia e define os surdos, já que a visão para estas pessoas se torna mais importante como sentido: ela é o canal por meio do qual os surdos mantêm contato de forma mais *completa* com o mundo a sua volta.

De acordo com Perlin e Miranda (2003), “*experiência visual significa usar a visão [...] como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico*” (p.218). Tal experiência visual, segundo Skliar, não é restrita a uma capacidade de produção e compreensão, especificamente linguística ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo, mas se traduz em todos os tipos de significações, representações e/ou produções dos surdos, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural etc. Ou seja, a experiência visual é elemento constituidor da chamada cultura surda.

A cultura surda é multifacetada, mas apresenta características que são específicas: ela é visual, ela se traduz de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem com base visual e, por isso, têm características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes. Ela se manifesta mediante a coletividade, que se constitui a partir dos próprios surdos.

O primeiro sentido dado para a condição de surdez é a perda: “*Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura, principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.*” (DECRETO Nº 5.626, 2005). Tanto no marco histórico quanto no jurídico o sujeito surdo é marcado pela falta.

Podemos dizer que a surdez constitui uma diferença. É também uma experiência, uma *experiência visual* (SKLIAR, 1997) e também uma *invenção* (LOPES, 2011). Há um conjunto de estratégias socioculturais de representação acerca dos outros, sobre os outros, que fazem com que barreiras sejam levantadas entre o *eles* e o *nós*.

Lopes (2006) diz que *a surdez é uma invenção* que se dá exatamente no campo da produção dos sentidos. Entende a surdez como um traço cultural o que não significa retirá-la do corpo, mas que a invenção se dá a partir dos sentidos políticos que criamos: a surdez pode ser inventada apenas como condição de deficiência a partir da qual o sujeito não ouve e por isso necessita certa escolarização-medicalizada que o complete, ou, pode ser inventada como uma *experiência visual* (SKLIAR, 1998) onde outras formas linguísticas se desenvolvem e se potencializam.

Lopes (2011) atenta para o fato de que todas essas narrativas sobre a surdez, foram e estão sendo forjadas a partir de conhecimentos e interpretações culturais. Tudo que afirmamos

a respeito da surdez está alojado dentro de campos de sentidos produzidos culturalmente, e assim produzimos, o anormal, o surdo, o deficiente, o desviante, o exótico, o comum entre outros. Qualquer escolha será feita partindo de interpretações e representações que construímos, partindo de um conjunto de justificativas escolhidas para sustentar as formas de entender o que somos o que podemos nos tornar e o que o outro é.

Neste sentido, se a surdez é uma invenção de sentidos, essa invenção traz como efeito a produção de espaços escolares e educacionais para os sujeitos que encarnam essa invenção. Qual é a História da Educação dos Surdos? Qual o marco Jurídico que a regulamenta?

Aqui, é importante também entender como o surdo é narrado nas políticas públicas contemporâneas. Essas políticas são consideradas dispositivos que dão a ver e falar a História maior da educação de surdos.⁴ Pois, a partir daí podemos pensar as trajetórias escolares desses sujeitos e, sobretudo, de que forma as histórias “menores” (DELEUZE; GUATARRI, 1977) dos alunos surdos foram traçadas dentro de uma História Maior. Não se trata de comparar, de opor e nem de fazer coincidir. Trata-se apenas de *tensionar e de afirmar* outras possibilidades de ser, estar no mundo.

O MENOR E O MÍNIMO COMO POSSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Podemos dar às discussões sobre a surdez e o sujeito surdo, o sentido atribuído a Educação Maior e Menor apresentado por Gallo (2008), parafraseando Gilles Deleuze, quando este se refere à Literatura Maior e a Literatura Menor. As produções discursivas no universo surdo atendem e representam o pensamento e a linguagem de um grupo singular que não representa a grande maioria do universo ouvinte. A própria condição minoritária talvez favoreça buscar no ouvinte um referencial. Nessa hierarquia vocabular não seria diferente que privilegiassem as discussões de uma educação maior, que nesse caso tem no discurso inclusivo sua maior visibilidade e foco.

Entendemos, nos discursos analisados na pesquisa, que a inclusão funciona como uma estratégia de governmentamento que possibilita o aprimoramento da engrenagem. Podemos pensar nessas leis como Políticas de governamentalidade (LOPES, 2009), que seriam técnicas de governo, usadas de forma a regular a conduta e as ações dos sujeitos. Estratégias de convencimento se engendram através de ações públicas, de políticas ou de programas específicos, que permitem para a população um leque de escolhas, porém limitadas de acordo ao que se quer alcançar. Uma “liberdade” controlada que possibilita, ao fim, regular condutas e conduzir ações na população governamentalizada. Neste sentido, podemos dizer que as políticas de inclusão podem ser consideradas, também, políticas de controle.

O conceito de história menor apresentado nesta dissertação é um deslocamento do conceito de literatura menor, produzido na obra Kafka – Por uma Literatura Menor, de Deleuze e Guattari (1977), a qual, como o próprio título já diz, nos presenteia com esse conceito. Nesta obra, os autores conceituam a literatura menor a partir de três características: a desterritorialização, a ramificação política e o valor (agenciamento) coletivo.

⁴ Pensamos dispositivo aqui como “*uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear*” (DELEUZE, 1990, p. 155) e a História Maior da educação de surdos como os documentos que regem as políticas públicas que os têm como destinatários, num próximo momento do texto esses conceitos serão aprofundados.

A primeira característica, a desterritorialização, o maior está ligado a uma territorialidade: *“Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes o que uma minoria faz em uma língua maior”* (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 25). Isto é, não é a renúncia ao uso da língua maior/oficial e, conseqüentemente, a adesão da língua das minorias, que seriam estrangeiras à língua maior/padrão. É o que essa minoria faz com a língua oficial, a criação de uma *subversão* na língua maior. É desterritorializar a língua maior, procurar fugir, escapar de um território oficializado, promovendo distorções dentro da norma. A partir de torções, deslizamentos, ruídos.

A segunda característica do menor é a ramificação política: *“cada caso individual é ligado imediatamente à política. O caso individual se torna, então, mais necessário, indispensável, aumentado ao microscópio, na medida em que outra história se agita nele”* (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 26). Cada caso é particular, singular, que remete a um imediato político. Contraria e se põe à margem de uma literatura maior, engendra-se como um ato de resistência:

A literatura maior não se esforça por estabelecer elos, cadeias, agenciamentos, mas sim para desconectar os elos, para territorializar-se no sistema das tradições a qualquer preço e a toda força. Para a literatura menor, o próprio ato de existir é um ato político, revolucionário: um desafio ao sistema instituído. (GALLO, 2008, p. 63).

A terceira e última característica é o valor coletivo. Em uma história menor não existe enunciação individual, mas sim coletiva. A expressão de um sujeito fala pela coletividade. Gallo (2008), ao deslocar o conceito de literatura menor para educação menor, explica o caráter coletivo do menor. Ele diz que, quando o professor, faz uma escolha, está fazendo por ele e por todos aqueles com quem trabalha. Pois, *“na educação menor, não há a possibilidade de atos solitários, isolados; toda a ação implicará muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva”* (GALLO, 2008, p. 68).

Buscando nos deslocar, podemos pensar nessas três características na noção de história menor. Tomando como fio condutor que *“menor não qualifica mais certas literaturas, mas as condições revolucionárias de toda a literatura no seio daquela que chamamos de grande (ou estabelecida)”* (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 28). O menor, no sentido em que foi proposto, está marcado por uma potência revolucionária.

Neste sentido, uma história menor não é menor se pensamos em relação a tamanho, nem inferior do que uma suposta História Maior. Esse menor vem nos falar de uma história em nível micro, aquela que escapa, de alguma forma, a grande história da educação de surdos, a imponente historiografia das políticas públicas com suas diretrizes e parâmetros. Ela é, primordialmente, uma ação no cotidiano, desenhada dentro da própria vida dos sujeitos que, como resistência, vivem e criam outras histórias possíveis, a referência do que é criado como sentido único para sua existência. Histórias quase nunca dadas a ver ou dadas a falar na grande narrativa educacional. Uma história menor não se propõe a contar a realidade ou representá-la. Ela é uma experiência. Ela é singular, mas é sempre uma expressão coletiva.

A potência do conceito de menor está na sua força desviante, na constituição de uma ética e de uma estética de outra prática pedagógica, que fazem o currículo pulsar. Não mais pensado como árvore, com suas raízes presas ao chão, mas sim como movimento. Buscando a experiência, a possibilidade de encontros inesperados, de conexões não antes sonhadas.

Uma fuga é uma espécie de delírio. Delirar é exatamente sair dos eixos (como “pirar”). Há algo de demoníaco, ou demônico, em uma linha de fuga. Os demônios distinguem-se dos deuses, porque os deuses têm atributos, propriedades e funções fixas, territórios e códigos: eles tem a ver com os eixos, com os limites e com cadastros. É próprio do demônio saltar os intervalos, e de um intervalo a outro. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 51)

Essa desterritorialização, pensada no âmbito das práticas educativas, diz respeito a um movimento de constante criação. As práticas de educação menor não dizem respeito às prescrições dos Parâmetros, manuais, políticas e etc. Elas se diferenciam, escapam e se desterritorializam, criando novas possibilidades.

Assim, podemos pensar que o menor não é o dominante e sua existência e resistência está no sentido dele permanecer como uma invenção e linha de fuga. Se ele é capturado, deixa de ser menor. Se analisado, ele revela outras histórias, que se ali se desenrolam, experiências. Não é simplesmente falar, contar; nem a explicar, o que poderia resumi-lo a um significado. O menor é “gaguejado”, nos encontros, na atenção constante à vida e aos outros, ele se anuncia nos gestos.

Neste sentido, a potência do conceito de menor (nesse caso das histórias) está na sua força desviante, subversão, na constituição de outra possibilidade de ser e estar e de se narrar. Não mais como árvore, com suas raízes presas ao chão. A história como prática menor, como movimento, como rizoma. Dando-nos a chance de reter a experiência e, assim, vivenciar outras possibilidades de encontro.

CARTOGRAFANDO

A cartografia, que foi a opção metodológica escolhida para esse trabalho, segundo Kastrup (2007) “*é um método proposto por G. Deleuze e F. Guattari e que vem sendo utilizado em pesquisas de campo voltadas para o estudo da subjetividade*”. (p. 15). A cartografia consiste, inicialmente, em acompanhar os processos que compõem um campo social, que é a realidade, em contínuo arranjo e desarranjo. “*A cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra*” (BARROS; KASTRUP, 2012, p.73).

Desse modo, a cartografia seria como um caminho errante, que se oferece como trilha para acessar *aquilo que força a pensar*, dando ao pesquisador a possibilidade de acompanhar aquilo que não se curva à representação. Este método nos convoca (pesquisadores) a um árduo exercício cognitivo – uma vez que, estando voltados para os traçados de um campo problemático, necessitamos de uma cognição muito mais capaz de inventar o mundo do que simplesmente reconhecê-lo.

Deleuze e Guattari (1995) designam sua Introdução como Rizoma. A cartografia surge como um princípio do rizoma que mostra, no pensamento, sua potência: princípio “inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.21).

Na “Introdução” a “Mil platôs” Deleuze e Guattari elaboraram uma concepção de rizoma fazendo amarrações com a cartografia. Esse modelo, inspirado numa “metáfora botânica”, é ali representado atuando a partir de princípios diferentes daquele *unitário, vertical, estrutural*

e *disciplinar* que conduz o modelo de funcionamento característico da formação “árvore-raiz”.

Já o rizoma se estende e se desdobra numa direção horizontal, de forma acêntrica, indefinida e não hierarquizada, sempre aberto a multiplicidade, de interpretações e ações, apontando à formação de raiz da batata, da grama e da erva daninha. Ele é formado por dimensões ou direções variáveis, além de constituir multiplicidades lineares ao mesmo tempo ele é construído por várias linhas que vão se cruzando, formando uma rede móvel, que conecta pontos e posições. É importante também levar em conta que a formação rizomática também tem sua dimensão subterrânea, que se esconde a visibilidade imediata dessa complexa e intrincada rede de relações.

Nesse mapa, exatamente porque nele nada se decalca, não existe um único sentido para a sua experiência nem mesmo só uma mesma entrada. As entradas na cartografia são diversas, sem ter a pretensão ilegítima de ser centro de organização do rizoma. Porém, o rizoma não tem centro. Assim como os caminhos nesse processo.

Buscar *experienciar*... Ensaio, cartografia, experiência, essa é a empreitada metodológica que possibilitou a conclusão desse trabalho: A partir da experiência de pesquisa vamos trilhando um caminho, um processo, um trabalho. Colocando-nos na esteira da experimentação, da possibilidade de encontros inesperados, de conexões não antes pensadas, em uma prática não isolada, mas sim singular.

Para pesquisar com os sujeitos surdos se faz necessário encontrar espaços para a experiência do encontro e do cuidado, o que se torna cada vez mais incomum na atualidade, nesse tempo da rapidez... Experiências... escutas do sujeito do desejo, do algumas vezes, esquecido. Uma possibilidade de dar a ver minúcias dessas falas-gestuais é cartografar, acompanhando o processo para e pelo o mundo das possibilidades; estar junto; estar com; sempre com ética, o cuidado e atenção na experiência dos encontros.

Ao invés de experimento, buscamos experimentar (LARROSA), entre aquilo que somos e aquilo em que estamos nos tornando. Trata-se de perdermos a posição central em um processo a ser conduzido; trata-se de nos reconhecer numa passagem. De nos expor.

Experienciando. Pesquisando, compondo e escrevendo outras histórias possíveis a partir de pistas lançadas pelas próprias narrativas dos sujeitos. Permitindo-me ser afetada pelos encontros com os outros, os surdos de Rio Bonito. Problematizando e conceituando entre Deleuze, Skliar, Foucault, Silvio Gallo, Maura Corcini Lopes, Eduardo Coutinho, entre outros, nessa busca para compormos esse processo.

DESENVOLVIMENTO DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

E como exercício de resistência, de que forma se narram os surdos desta pesquisa? Algumas questões são importantes para serem problematizadas aqui e são derivadas do encontro com esses sujeitos.

Nas tentativas de conversas, encontramos pistas emergentes destes encontros com os surdos. Uma das pistas encontradas é a “falta de participação surda na decisão pela escolarização”, não só pelo fato dos surdos entrevistados irem estudar só através de intérpretes que os convidavam, mas, sobretudo no caso do fechamento da escola especial em 2007, que teve sua

sede doada para o corpo de bombeiros. Ela aparece no relato de um sujeito da pesquisa: “*Tirou a escola para virar corpo de bombeiros*” “*era difícil porque a prefeitura tinha pedido pra trocar para o corpo de bombeiros*” (Entrevista com Tarcisio- jovem surdo- sujeito da pesquisa).

Outra pista a ser pensada é o fato de muitas políticas não reconhecerem a escola para surdos como um espaço de socialização e de troca na diferença: um jovem diz na entrevista “*não achei bom porque na escola só para surdo tínhamos crescimento e na inclusão é legal, mas tem muito problema porque o tempo é diferente*” ele dá uma pista a partir da experiência do tempo na escola. Um tempo da representação única e homogênea de se estar em um lugar.

A partir deste gesto dele, que não se opõe à inclusão, que não moraliza, que não opina a favor ou contra, pensamos nas histórias de como esses sujeitos vivenciam o tempo. Resistindo a uma prescrição temporal (hora aula, hora recreio, quadrimestre, ciclo letivo...) ligada aos regulamentos educacionais, “aparece outro tempo”, o tempo da experiência de cada sujeito. A fala do surdo reverbera com uma fala de Skliar (2003) ao conceituar “temporalidade discursiva” como aquela que:

[...] cria outro tempo no que se refere à presença do outro. Já não é, e não pode ser aquele tempo mítico a partir do qual o outro existe porque sua existência é reconhecida, aceita, cotejada, excluída ou incluída. O outro aqui sempre esteve, mas em um tempo talvez diferente daquele que percebemos; suas histórias, suas narrativas não obedecem de forma submissa à nossa ordem, à nossa sequência, a nossa determinação cronológica do tempo (...) é um outro que problematiza nosso próprio tempo e nossa própria elaboração da temporalidade” (SKLIAR, 2003, p.62).

Esta pista nos leva a refletir sobre o fato de que muitas políticas não só não reconhecem a escola para surdos como um espaço de *socialização e de troca na diferença*: mas também não se atentam ao fato da experiência do tempo na escola. A Escola tem só um tempo? Podemos dizer que a Escola tem um modo de prescrever o tempo e essas prescrições marcam o trabalho do professor e a vida do aluno.

Assim, existe um lapso entre esse tempo “institucional” o do diário, do conteúdo a ser preenchido e o tempo “pedagógico”, o da aprendizagem de cada aluno, o das relações de alteridade, do cotidiano da sala de aula.

Essa ideia de temporalidade discursiva permite outro tempo em relação ao outro. Trata-se, então do lugar onde o outro existe na imagem produzida, porém em temporalidade diferente (o tempo surdo? o tempo outro?) daquela que insistimos em lhe impor (nesse caso a escola), através de um olhar totalizante e centralizador.

Aqui, uma pista importante para pensarmos é a **Condição babélica da língua**: “*Ludmila –a interprete de LIBRAS- tenta entender e pergunta até que série ele estudou no RDI*”, “*Antes da entrevista começar Ludmila veio me avisar que seria mais difícil... Ela disse: Felipe tem uma LIBRAS muito confusa, rápida, difícil de pegar. E antes de começar a gravar ela pediu pra ele ir bem devagar*” (trecho de entrevista, 12/11/13).

Nos encontros de orientação, ao conversar sobre essa questão de pesquisa, pude repensar junto a questão da língua. Existe só um português? Existe só uma Libras? Existe um modo de se falar, ou sinalizar perfeito, e outros imperfeitos? E tudo isso nos levou a problematizar o que agora chamamos – com outros – de condição babélica da língua.

– *E eu, que habitava Babel, e nem sabia! E eu, que sou babélica, e nem tinha me dado conta!* A nossa

Babel inventa um pensar que circula, funciona, trabalha, maquina em nós. Encrava-se em nosso imaginário, fantasias, saberes, desejos. Escava a perplexidade e desafia a confusão, diante do mundo imprevisível e desconhecido desse tempo caótico e incompreensível, que são os nossos. Perplexidade e confusão que, aliás, não imobilizam, mas nos implicam em sua afirmação inaugural: – *É mesmo, “babilônios somos* (CORAZZA, 2002, p. 193)

Assim, num estalo, nos descobrimos habitantes dessa Babel, permeada de diferenças e dissonâncias. Cheia de confusões e desencontros, assim como é o encontro com o outro. E nesse sentido, como então encontrar um lugar de aproximação nas diferenças? Vivemos essa condição babélica da língua de estranhamento no lugar do outro, que nos desafia e nos permite transitar entre outros mundos e modos de ser, aprendendo outras significações, chegando numa fronteira que nos leva bem mais a aproximação que ao afastamento. Um basta a uma forma única de ser, a uma língua única.

Continuamos seguindo modelos. Procurando a Libras, o surdo, identidades. Nesse sentido, perguntas continuam nos rondando como: Por que não existe uma Língua de Sinais única para que os surdos de todo o mundo possam se comunicar entre si? Essas perguntas, porém, são as mesmas que se fazem com relação à própria existência da linguagem humana. A partir do momento em que passamos a refletir sobre nossa existência, refletimos sobre essa questão. E assim, o mito ocidental da Torre de Babel acaba nos servindo como um símbolo dessa constante busca por respostas.

Muitas línguas, muitos surdos, muitos somos, cheios de inquietudes a todo instante, sem saber ao certo o que dizer e como dizer, quando a condição humana é apenas diferença, ou seja, *somos babilônios...* Confusos e inconfusos diante do mundo em que vivemos. E novamente aqui esbarramos na barreira do *Maior*, de uma língua única, de modo de ser fixado. Como fugir dessa opção política, que nos leva a fixar uma unanimidade na língua?

FECHANDO O TEXTO E CONTINUANDO A PESQUISA

Encontramo-nos, tentamos conversar... Numa tentativa de exemplificar e dar sentido a tudo que eu havia estudado o que aconteceu foi um esforço de conversa, permeada de fugas, surpresas e interrupções. Buscando estar atenta, mas não só prestar atenção. Procurando uma atenção relacionada à consciência tomada aberta ao encontro; uma atenção que recusa a simples seleção de informações para detectar gestos menores e potências, o que requer uma concentração sem focalização.

Forçando o corpo inteiro numa empreitada, tal atenção implica em uma abertura do cartógrafo (pesquisador) a uma espécie de toque do mínimo, que, recusando totalidades perceptivas, abre as portas para a invenção. Para se encontrar, no entanto, é preciso focalizar a atenção, reconhecendo, contudo, que o foco não consiste em estaticidade e que requer um movimento pela memória, em um esforço de reconhecimento de alguma coisa, porém fugindo de possíveis definições.

Fechando o texto, uma frase marcante dita por um dos surdos na pesquisa ficou marcada: “*Não é questão porque eu sou burro, eu falei, eu sou surdo, é diferente. Você precisa entender a minha língua.*” Nesta frase, ele sinalizou uma questão fundamental, que ao longo de tantas

e tantas páginas, procuramos dar a ver. O texto termina, mas os gestos mínimos continuam acontecendo, invisíveis. Aqui, oferecemos *apenas gestos...* que nos permitiram pensar outras histórias possíveis da educação de surdos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto nº. 5626 de 22 de dezembro de 2005*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>>. Acesso em: 10 de setembro de 2013.

_____, *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 10 de setembro de 2013.

CORAZZA, S. M. Resenha crítica, Habitantes de Babel. *Educação e Realidade*. N. 27 (1): 191-195, jan/junho 2002.

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

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998, p. 158.

GALLO, S. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KASTRUP, V. *O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo*. Psicologia e Sociedade, Porto Alegre, v. 19, n. 1, jan./abr. 2007.

KASTRUP, E.; PASSOS, V. ESCÓSSIA, L. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

KASTRUP, E.; PASSOS, V. ESCÓSSIA, L. *Dossiê Cartografia: Pistas do Método da Cartografia vol. II*. Fractal, Rev. Psicol., 2013; Disponível em: <http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/1204/858>

LARROSA, J. *Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência* Trad. João Wanderley Geraldi. In: *Revista Brasileira de Educação*, 2002.

_____. *Experiência e Alteridade em Educação*. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>

LOPES, M. C.; *Surdez e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____, M. C.; FABRIS, E. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. *Surdos: O narrar e a política*. Florianópolis: Ponto de Vista (UFSC) v. 05, p. 217-226, 2003.

PLETSCH, M. D. *A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010)*. Rio de Janeiro. 2011.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____, C. A invenção e a exclusão da alteridade a partir dos significados da normalidade. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, V. 24, n. 2, 1999.

_____, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____, C. *Conversar e Conviver com os Desconhecidos*. Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Helena Amaral da Fontoura (org.), Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, p. 28 2011.

Recebido em: 11 de dezembro de 2015

Aceito em: 20 de agosto de 2016