

# O ACONTECIMENTO DO ENSINO E A DIFERENÇA DA SURDEZ

Vanessa Regina de Oliveira Martins\*

**Resumo:** O presente trabalho discute o acontecimento como parte da constituição do ensino. Os pensamentos de Michel Foucault e Gilles Deleuze oferecem bases conceituais para entender a relação deste acontecimento no cotidiano escolar, atentando para a diferença do outro como sendo responsabilidade de um trabalho ético e franqueador. O foco se faz na Surdez como diferença que registra um acontecimento na escola e que convoca e pede a escuta de um outro ensino, uma educação na diferença ou, ainda, uma educação com a presença da língua de sinais.

**Palavras-chave:** acontecimento; diferença; surdez; ensino; língua de sinais.

Pensar a educação é desterritorializá-la. (...) Desterritorializar a educação é, logo, fazer com que o pensamento educacional diga não a si mesmo, se separe de si mesmo, pense o impensado em si mesmo (...) criar a educação é ainda um modo de a conhecer (FADIGAS, 2003, p.11).

Como pensar o espaço educacional? Como pensar a escola e suas relações com o/de ensino para a diferença?

Antes de adentrarmos ao tema e à pergunta acima, inicio ressaltando a estrutura elaborada nesse artigo. Primeiramente delinerei uma análise filosófica sobre o conceito de acontecimento e de ensino com a ajuda dos pensamentos dos autores Michel Foucault e Gilles Deleuze; logo depois articularei este campo conceitual à diferença do acontecimento do ensino de e para surdos, atravessado constitutivamente pela língua de sinais, como efeito no processo de ensino e aprendizagem.

A escolha por estes dois interlocutores é justificada pelas questões éticas e franqueadoras incitadas em suas discussões. Suas perspectivas filosóficas sempre nos mostram descaminhos em avessos daquilo que é posto como “normalidade”. O tema em discussão convoca estes pensadores pela busca que se faz por uma outra pedagogia – numa filosofia criadora da diferença; ***uma pedagogia surda voltada às diferenças lingüísticas e culturais***. Falar em diferença é buscar linhas de fugas da norma; é andar em lógicas não universalizantes. Críticas como estas, em que se busquem a desnaturalização das verdades discursivas, podem ser encontradas nas obras destes autores.

Desta maneira, agora me coloco na suspeição e na busca de algumas possíveis respostas; proponho então, pensar a educação pelas ***lentes filosóficas*** foucaultiana e deleuziana e suas múltiplas formas de leituras provenientes<sup>1</sup> dos vários acontecimentos que se entrelaçam – em três perspectivas distintas que são elas, a educação, a ciência (sociologia) e a filosofia – ,compondo uma rede de ações e de discursos. Tais contribuições abrem caminhos para olharmos a escola e o ensino como parte de um mosaico de relações que culminam no conjunto de acontecimentos, não programados, que emergem no cotidiano escolar (Cf. GALLO, 2007). O desafio posto é de entender a educação, especialmente a ***educação de e com os surdos*** – esse campo conceitual – como parte integrada desse conjunto polifônico de vozes e ações, representado possivelmente pela

imagem de um caleidoscópio, que constantemente vai se construindo, fazendo e refazendo nos acontecimentos das redes de ensino nas escolas.

O interessante, e será o movimento desejado, é a escuta da multiplicidade de vozes que acontecem e ecoam no ensino, e sua inter-relação com os movimentos que, por vezes, são feitos às margens do ensino sistematizado e calculável, criando um sujeito fugidio (não-calculável). Um sujeito feito das experiências e, por assim ser ex-posto, escapante às normas. Nesse compasso, no eterno movimento de rupturas e fissuras do ensino, é que a diferença encontra espaço, havendo a emergência desse sujeito, efeito das experiências no cotidiano escolar.

(...) o sujeito da experiência é ponto de chegada, um lugar a que chegam coisas, como um lugar que recebe o que lhe chega e que, ao receber, lhe dá lugar (...) o sujeito da experiência é sobretudo o espaço onde tem lugar **os acontecimentos**. O sujeito da experiência se define não tanto por sua atividade, como por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura (...) O sujeito da experiência tem algo desse fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência razão ou fundamento, mas que simplesmente existe de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. (LARROSA, 2004, pp. 160-161) **grifo meu**

A educação como efeito de experiências está também contextualizada num plano social, vinculado a vários acontecimentos; produto e produtora de distintas realidades, suas relações estão fincadas em ações políticas, num sistema estrutural marcado pelas relações de saberes e poderes. Por assim ser, inventa sujeitos e procedimentos estratégicos que, dependendo da composição/parceria, pode servir de fonte e base para o disciplinamento do corpo do diferente e das diferenças, ensinando-os como se deve viver em uma sociedade regradada num procedimento normativo (FOUCAULT, 1999). Neste caminho, o cotidiano escolar – composto pelos acontecimentos marginalizados e, por vezes, tomados como “saber menor” – mesmo sendo uma das partes do sistema educativo, passa, inúmeras vezes, por um apagamento, num discurso homogeneizador, sobreposto e centralizante, e

que privilegia como cotidiano apenas os atos feitos dentro de um *currículo duro* e pré-programado (GALLO, 2007). Como se a existência dos “sujeitos-experimentadores” e suas experiências – seus dizeres e ações – pudessem ser calculadas a fim de seguirem um único caminho e desejo, tomando as suas diferenças como anormalidades em via de adestramento.

Não há lugar, nesta perspectiva, para as singularidades e, dessa forma, a fuga e o *dês-gosto* – nomeado muitas vezes como fracasso escolar e culpabilizado não raramente no corpo do estudante - pela escola é um dos caminhos de se construir e de resistir para se fazer sujeito numa não igualdade, que é posta de forma obrigatória.

Entender que a educação e o ensino extrapolam a sala de aula é um percurso necessário para as mudanças propostas de ensino e de educação.

A sala de aula não é o único espaço de exercício da educação na escola. Ela se exerce através de diversas formas e múltiplos espaços, como corredores, recreios, festas, banheiros, etc. No dia-a-dia escolar, aprendem-se conteúdos disciplinares, mas também sobre cidadania, relações sociais e de gênero, violências, entre tantos outros. Desse cotidiano fazem parte dilemas, incertezas, transformações, desigualdades de acesso a bens e serviços, conflitos, formas de experiências que formam o currículo oculto escolar. (CAMARGO & MARIGUELA, 2007, p.15)

O não reconhecimento deste processo pode levar ao apagamento e esquecimento de que o sujeito se faz em suas experiências – esse sujeito de desejo – e que isso excede o “saber” do professor. Pensar, porém, o cotidiano como emergência – nas relações das quais somos efeito – é sobremaneira atentar para as contribuições do pensamento de Michel Foucault sobre o sentido de invenção da vida e disto que tomamos como dia-a-dia, sobremaneira, permitindo que lhe seja oferecido uma “escuta” dos acontecimentos inventados neste processo.

A realidade emergida é, sem dúvida, como dito anteriormente, reflexo das relações de saberes e poderes que se entrelaçam em diversos discursos sociais, de modo que os saberes produzidos sobre as coisas são efeitos distintos de inúmeros significados que modificam toda a forma de “vivenciar” a diferença. Foucault, em seus estudos sobre a sociedade do séc. XVII e XVIII, concluiu que as relações de forças – saber e poder -, nestas

sociedades, tinham como intuito produzir o disciplinamento no corpo do indivíduo, sendo necessária a criação de instituições para dar conta deste disciplinamento, da normatização destes sujeitos – uma sociedade de controle do corpo e do desejo. Contudo, bem sabemos que o sujeito se constitui neste interstício entre o saber produzido, o discurso e o desejo aparentemente seu, impulsionado incoscientemente; e é nas fissuras que *esse mesmo sujeito* pode “gozar” sua diferença, para além do discurso produzido sobre ele – sobre o desejo do Outro/outro.

Para pensar o cotidiano e as formas de construção subjetiva do sujeito, Foucault utilizou a arqueologia, adotando-a como método de investigação dos arquivos do discurso. Sobre isso relatou que “o terreno das coisas ditas é o que se chama arquivo: a Arqueologia destina-se a analisá-lo” (FOUCAULT Apud ERIBON, 1990, p.175); e a genealogia foi tomada como o estudo do sujeito, não de sua origem – um sujeito originário -, mas dos acontecimentos singulares – de sua gênese - ,que lhes forma e lhes confere um lugar, uma função, uma posição discursiva e, portanto, a genealogia seria aqui entendida como uma tática que visa compreender as relações de forças na constituição do sujeito, e as relações de desejo que são constituintes desta subjetividade.

Segundo Freud (1976), há uma gênese na formação do sujeito, uma gênese ética que o afeta e, desta forma, o sujeito não é visto como originário, não é conservado da mesma forma desde sua origem, mas é efeito de uma processo de afetamento que tem um princípio, emergente de algum lugar específico – posto que a genealogia investiga. Roudinesco, citando Foucault, afirmou: “eu estou escrevendo uma genealogia da ética. A genealogia do sujeito como um sujeito de ações éticas, ou a genealogia do desejo como um problema ético” (FOUCAULT apud ROUDINESCO, 1995).

No plano social, intrinsecamente ligado à Educação, o apagamento da diferença pode ser tomado como arma e agenciamento de um Estado que anseia e deseja o controle social, utilizando assim diversas ferramentas, através de dispositivos de discursos, para tal ação e controle de corpos, reconhecidos por Foucault como *racismo de Estado* – um estado de racismo, conhecido como biopoder, expresso na forma de um purificação, de um empoderamento do biológico, estudado por Michel Foucault na sociedade do final do séc. XVIII e início do XIX, posto e engendrado em

nós *cegando-nos* a não alçar o olhar para os acontecimentos numa ética de aceite das diferentes subjetividades (Cf. FOUCAULT, 1999). A prioridade deste Estado situa-se em vincular a educação aos interesses econômicos e às suas verdades - pragmatismo do ensino como ferramenta, priorizando o retorno e o investimento de mercado/capital: um entrelaçamento de interesses neoliberais sobre o ensino e a educação –, inventando sujeitos ao mesmo tempo “obedientes” e “eficazes”, em termos de produção econômica.

A mesmidade de/ e o que ensinar caminha para o sujeitamento do outro e, sobretudo, do que “este outro” deve e “não deve saber”; esse mecanismo é pensado como um dispositivo de controle social com função de regradar o desenvolvimento dos sujeitos, apagando toda ipseidade (singularidade) em uma suposta igualdade, sempre em “nome” de um bem maior, *o desenvolvimento como progresso social*. Nesse interstício, o desvio e o erro são mecanismos de resistência a esse controle, num grito contra a sujeição em busca do “gozo pela diferença de existência”. Numa sociedade onde o erro deve ser anulado, tomar o erro de nossos alunos como produto do processo não é tão esperado e desejado; embora esse mesmo erro venha expressar tantas e tantas coisas necessárias, anulamos sua fala, engessados num discurso em prol do acerto e do progresso.

Nesta contra via, as fissuras são marcas de possibilidades de viver de outra maneira; uma singularidade ao avesso de uma norma pré-existente: seja a diferença de língua, de tempo de aprendizagem, de crença, como qualquer outra diferença. O movimento de resistência mostra que há fuga e reivindicação, que nem tudo precisa caminhar sobre este sistema disciplinarizador. Os acontecimentos menores são, nesta lógica, indícios de singularidades e possibilidades de fuga da unidade pela multiplicidade de formas de existência.

Nesse interlaço, discutindo sobre a resistência e os saberes menores, é uma honra convocar à discussão os pensamentos deleuzianos, que podem contribuir para a articulação filosófica. Fadigas (2003), embevecido pelas contribuições deleuzianas, afirmou que “pensar a educação é desterritorializá-la” (p.11), é colocar a educação fora deste território conceitual que estamos acostumados a pensar e alçar novas propostas; um novo campo ou ainda um plano de teorização em outro território, que não seja uma repetição em si mesma, mas que possibilite a entrada da

diferença (DELEUZE, 2006), reconhecendo que a diferença é em si mudança de paradigmas, num percurso às avessas.

Nesse caminho, qual seria a contribuição da filosofia na reflexão deste/neste cotidiano escolar para além da sujeição de ensino e de corpos?

Deleuze e Guattari (1992), no livro “O que é a filosofia?”, discutem a existência de três potências distintas do pensamento, a saber: a filosofia, a ciência e a arte. Cada uma destas potências é responsável pela movimentação do pensamento crítico e da criação. São distintas entre si, mas se complementam, sem que possa reduzir uma à outra. Toda a criação necessariamente está amparada em uma destas três formas de pensamento e, desta maneira, em cada uma destas áreas há componentes próprios que são utilizados no ato da criação para traçar e inventar o novo. A filosofia é posta como a atividade da criação de conceitos (conceptos), a ciência como a promotora de funções e verdades (functionos e prospectos) e a arte como criadora de sensações (affectos e perceptos). Estas três áreas nos colocam no caos de nossos pensamentos – lugar necessário para a criação –, potencializando o desejo da investigação e do saber – um saber que não se sabe –, numa constante inquietação pela descoberta.

Então, seria essa a contribuição da filosofia na educação: a criação de conceitos, conceituação no campo educacional e a possibilidade de um recorte de investigação e de criação – um recorte de pesquisa educacional. Se à filosofia, e só a ela, a criação de conceitos é possível, então é nesse caminho que devemos pensar a educação, para além da doxa (opinião/senso comum), em rumo à criticidade e à diferença. A importante contribuição da filosofia para a educação está na inter-relação destes dois campos de saberes distintos na criação de conceitos, mais especificamente conceitos filosóficos sobre ações que envolvem o ensino e a aprendizagem dos diversos sujeitos e suas relações na escola. Dessa forma, tornamos filósofos educacionais quando nos instrumentalizamos e criamos conceitos no campo educacional. A filosofia, para Deleuze (2006), não se embasa na representação, ou seja, é feita fora da representação filosófica platônica – imagem de uma idéia que representa um conhecimento da realidade já existente e que vem a ser contemplada. Por isso conduz/movimenta de outra forma o pensamento na pura diferença. O conhecimento, para Deleuze, é sempre um devir processo imaginário de um sujeito desejante: é uma imagem sem representação. É sempre neste

devir que o sujeito se forma e se transforma; o filósofo deve enveredar-se neste devir processo para reconhecer as singularidades dos sujeitos-experiências.

Essa concepção, como perspectiva de olhar o mundo, é conhecida como a “filosofia da diferença”. A proposta do autor centra-se no desprendimento do pensamento, na desapropriação do território do pensamento, para que a diferença não seja mera repetição do velho discurso; uma “perversão”, “inversão” de base conceitual. Assim, o filósofo seria o “ser das superfícies”, que cria e inventa o mundo e seus conceitos, recorta e contorna uma parte do acontecimento, fazendo neste plano de imanência a sua pesquisa – um recorte no caos (DELEUZE, 2006).

Em toda parte reencontramos o mesmo estatuto pedagógico do conceito: uma multiplicidade, uma superfície ou um volume absolutos, auto-referentes, composto de um certo número de variações intensivas inseparáveis segundo uma ordem de vizinhança, e percorridos por um ponto em estado de sobrevôo. O conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir. Os conceitos, neste sentido, pertencem de pleno direito à filosofia, porque é ela que os cria, e não cessa de criá-los. (DELLEUZE & GUATTARI, 1992, p. 46)

Buscando instrumentos reflexivos em Gilles Deleuze, é possível criar conceitos educacionais - traçando um plano de imanência específico, com personagens conceituais inventados -, entendendo o ensino como a emergência dos acontecimentos na escola; e neste acontecimento é que se faz a criação conceitual. Desta forma, as relações e situações de aprendizagem vão se fazendo nas fissuras e nas resistências, nada é, no acontecimento, menos importante, tudo se insere numa singularidade (Cf. GALLO, 2007).

O espaço escolar frui essa diversidade de singularidades que se fazem em atos de ensino e em instantes (aion) de ensino. Cada sujeito encontra formas de viver o acontecimento da sala de aula, tendo uma experimentação particular nas situações de/ e que faz seu ensino: no corredor, no recreio, nas reivindicações. Assim, não é apenas a figura centralizadora do professor que faz acontecer o ensino. Neste caminho desterritorializamos a tradição de educação para além do já dado, como sendo um acontecimento que

extravasa o contexto da sala de aula, e neste processo fazemos uma filosofia da diferença e da educação.

O professor é tomado, sem dúvida, como parte do processo e mediador no ensino, mas há uma singularidade que cada sujeito vive no seu processo de subjetivação que transcende a relação unívoca desse educador autoritário, convocado pela educação centralizante.

O ensino é, portanto, independente da aprendizagem, porque por mais que o professor possa se instrumentalizar para ensinar, não saberá calcular sobre a aprendizagem do outro, que é da ordem da impossibilidade de previsão. O outro sempre alçará seu desejo em um lugar, embora numa relação de ensino, entre professor e aluno, a fantasia da reciprocidade do ensinar e do aprender seja necessária, num imaginário- simbólico. A educação toma, nesta premissa, outra forma de lidar com o sujeito que aprende, sabendo que as fissuras, os balanços do cotidiano e o desejo do educando complementam a ação educativa num currículo menor.

Assim, penso também na impossibilidade de avaliar o que foi aprendido pelo aluno nas aulas. A possibilidade que se faz é da ordem da mensuração daquilo mesmo que pode ser apropriado pelo outro, pois nunca se sabe ao certo o que preenche o espaço e desejo do saber do outro. O aluno aprende em situações tão estranhas que, muitas vezes, o professor não faz a menor idéia do lugar que ele alça seu desejo. Cada ato é uma resposta e um movimento de enunciação discursiva: o corpo fala sobre seu desejo, dá pistas da (in) satisfação de estar ali e muitas vezes, como professores, não conseguimos entender a fala corporificada nos atos de nossos alunos.

Nesta perspectiva, a educação está no plano das singularidades, nas micropolíticas e nas microinstâncias que formam cada sujeito. Gallo (2007) nomeia a educação menor como algo presente e da ordem destas singularidades emergentes para além do sistema duro de ensino – oficializado numa grade curricular. Cada acontecimento promove o ensino, que é escondido num currículo oculto. Desvelar essa diferença é alçar a educação em outro *plató*, oferecendo caminho para a não repetição. Cada aluno, com suas particularidades, pode encontrar espaço para criar seu pensamento na escola e se apropriar, ainda que na diferença, do que chamamos por ensino.

Sobre isso é fácil entendermos que a diferença está marcada na escola, nos alunos que a constitui e, desta maneira, o ensino de surdos – que será

discutido no tópico abaixo -, como o ensino em geral, é fruto deste processo de acontecimento, experiência e resistência. Porém, há algumas especificidades na surdez que devem ser esclarecidas para entendermos o porquê de tomarmos o sujeito surdo como um “ser” bilíngüe, representando uma diferença lingüística numa escola regular e inclusiva que, muitas vezes, se faz no monolinguismo de ensino. Nada mais fácil que, neste contexto, apareça a resistência e o sujeito se faça à margem do sistema duro e calculável de um ensino centralizante e centralizado na normalidade.

### O ENSINO E A SURDEZ

Gostaria de articular essa reflexão filosófica com as questões que me tocam sobre a educação de surdos. Início marcando a concepção que assumo sobre a surdez, como sendo a singularidade da diferença materializada no corpo do *sujeito surdo sinalizador* que se faz através do olhar e da língua de sinais. Suas produções culturais e subjetivas são efeitos de uma experimentação singular de mundo amparado na visão como premissa e que, estes sujeitos, se relacionam com os ouvintes através de zonas de contatos. Essa maneira de entender o mundo é que relaciona e dá sentido à existência dos surdos sinalizadores.

Ser surdo é em primeiro lugar não ser escutado. Os ouvintes se agitam, falam e decidem por vocês (surdos) como se simplesmente não estivessem aí. Os responsáveis oficiais da pedagogia dos surdos foram durante cem anos a ilustração, em escala institucional, do que acontece com as pessoas surdas na sua cotidianeidade (MOTTEZ apud BENVENUTO, 2006).

Na escola regular inclusiva, por vezes, a diferença surda é ocultada e não poucas as vezes apagada. Numa escola que repete o velho discurso – mesmo que taticamente camuflado, há ainda uma repetição discursiva -, a homogeneização de seus alunos é a primazia do acontecimento educativo. Busca-se deixar todos com a mesma “forma”, no mesmo nível. As diferenças são encaradas como desvios, logo, não há lugar para o “anormal”, nomeado como: o louco, o surdo, os alunos com dificuldades de aprendizagem. Sempre há que convocar uma reabilitação na forma de uma medida ortopédica educativa, pois não há espaço de construção

subjetiva para a diferença inviabilizada através de barreiras hostis que impedem a constituição do direito de gozo ao sujeito da diferença.

Os sujeitos passam a ser rotulados/nomeados para posteriormente serem inscritos dentro da norma, sendo a reabilitação, a única forma de integra-los ao grupo. Os que resistem a norma são simplesmente expulsos do contexto escolar, trazendo para si a marca da exclusão e ainda recebem a autoria de seu próprio fracasso. Esse seria o cenário de uma exclusão que primeiro inclui para depois excluir; e o faz articulando em palavras as causas da impossibilidade do outro de se fazer parte da “normalidade” do ensino comum.

Nesta trama discursiva a educação da diferença, a educação para surdos, sofre várias enunciações e oposições. Embora muitos surdos sinalizadores expressem o desejo do respeito do outro por sua língua, de sinais, que é de modalidade espaço-gesto-visual, a língua que os inscreve e que os coloca como sujeitos e autores da aprendizagem, a sua escuta é negada (MONTEIRO, 2006, p. 288). Isso é feito e efeito de inúmeras ações, exemplificadas na atitude de homogeneização de ensino; explicitada na manutenção da igualdade de ensino pela via metodológica e exclusiva através da oralidade, impedindo que a língua de sinais seja convocada neste processo educativo. Este impedimento pode ser feito de forma indireta e sem um olhar cuidadoso, passa despercebido.

Oferecemos um espaço na normalidade da inclusão e permitimos a sua inscrição, mas negamos a hospitalidade de um ensino ético para e pela diferença lingüística. O franqueamento do currículo duro, através da Libras (língua brasileira de sinais), não é concedido como efeito deste acontecimento; nesta configuração, a questão maior da diferença surda é apagada tornando-os reféns de uma repetição da tradição, que torna as diferenças em mesmidades experimentais. Como se “ser ouvinte” fosse mais relevante que “ser surdo”, e aprender através das línguas orais fosse o único meio de se fazer sujeito e de aprender na escola.

Deleuze apontou a resistência como possibilidade de diferença. A luta política entra neste jogo como arma que fissura/rasga a homogeneidade. Quando os surdos reivindicam o direito de uma *pedagogia surda* (PERLIN, 2006), para além da inclusão de corpos, tido como deficientes usufruindo um mesmo espaço de ensino, há uma força contrária que no ato incita um dizer e uma ação que se faz presente em prol de uma diferença

que quer ser desvelada. A convivência na/com a alteridade só é possível descentrando as ordens e privilégios de existência humana, desnordeando as certezas e cindindo em outras possibilidades. A abertura para questões como: “Que seria essa pedagogia surda? Que ensino surdo é este que a inclusão – mesmo em suas belas proposições discursivas – não consegue abarcar?”; podem nos irromper aos descaminhos e quem sabe nos fazer alçar novas trilhas, ainda não mirada anteriormente.

O caminho proposto é o da inversão de valores, o da perversão de ensino pela lógica da diferença. O olhar salta para além do que nos é dado, na busca de sendas que apontem formas diversas de existências e, assim, talvez possamos trilhar em caminhos *rizomáticos*, que figurem o ensino ético na diferença, permitindo ao outro a fala sobre seu ensino, aquilo que ele como alteridade deseja – uma escuta hospitaleira. A tradição mostra a certeza, mas a filosofia a questiona, a perverte. Uma filosofia da diferença está posta neste questionamento, na escuta do outro, em rumo à hospitalidade não hostil. Uma hospitalidade que não questiona as mudanças, mas oferece sobrevida à diferença.

A educação de surdos, arrolada na educação das diferenças, está marcada por relações de resistências e de forças contra a norma dos padrões massificadores (MONTEIRO, 2006). Essa nova pedagogia surda resiste a opressão da padronização e do modelo ouvinte, apontando a necessidade de um ensino outro, que de fato trabalhe os conteúdos disciplinares num currículo mediado pela língua de sinais e pelas especificidades de uma educação baseada numa política lingüística, voltada às diferenças. Seus apontamentos estão nas lutas e nos traçados de outros caminhos.

Nesse bojo não há lugar para a definição, para a padronização de um modelo único de educação – unidade de ensino -, se entendemos que a educação se faz exatamente neste interstício entre certezas e incertezas. Destituindo/desterritorializando esse pensamento unívoco, podemos abrir outros horizontes para que a diferença possa ser vivenciada. Essa perversão de olhar nos envolve numa proposta ética de aceite do outro e de suas “dissemelhanças”.

Entretanto, para que esse aceite de fato aconteça, algumas alterações deverão ocorrer. Exemplo disso uma é preocupação maior com a formação dos educadores que terão função educativa no processo de ensino de

surdos. O currículo das licenciaturas, segundo o decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005, artigo 5º)<sup>2</sup>, deve oferecer na grade de disciplina a Libras como língua de instrução. No entanto, o período proposto, por ser irrisório, não possibilita uma fundamentação teórica devida. A lei privilegia que esta disciplina seja ministrada por surdos, o que é excelente, pois permite ao educando um contato real com um usuário nativo da língua. O problema é que o pouco tempo, apenas um módulo disciplinar, compromete a divisão entre prática e teoria. Desta forma, o aluno pode terminar a disciplina pensando que a língua de sinais antes de ser constitutiva do sujeito surdo é um simples instrumento que “faz a ponte para a aprendizagem do português”.

O que sabemos, já teoricamente comprovado, é que a língua de sinais é uma língua com status lingüísticos como qualquer outra, possui uma gramática própria, diferente do português – não é um português gestual sinalizado –, portanto requer tempo para seu aprendizado e uso com fluência. Além disso, ressaltamos que os alunos surdos devem aprender o português através do ensino de uma segunda língua. Será que nossos formandos em pedagogia, letras e as demais licenciaturas, dos cursos tradicionais saem preparados para tal ensino?

Segundo as discussões de Souza (2006), *construção de uma política lingüística é real, urgente e importante*, porque com a recente legislação, a questão da surdez é colocada em outro patamar e a Libras (língua brasileira de sinais) passa a ser como o português: uma *língua nativa no Brasil*. Para ela, ainda, a lei da regulamentação da Libras só passará a ter uma função política com o uso que dela for feito e segundo a ideologia de cada “utente” da mesma. Com isso o franqueamento do currículo pela Libras é uma escolha política. Mais do que uma questão hospitalar e ética de ensino para os surdos, passa a ser uma questão de direito de cidadãos brasileiros que são.

## À GUIA DE POSSÍVEIS CONCLUSÕES

Conceituar a educação requer o auxílio da filosofia, porque é trabalho de/para um filósofo – para a criação de conceitos/ conceitos no campo educacional; entender a educação como processo construtivo de saberes e franquear a escuta da diferença, no caso a diferença surda, é uma

postura ética para com a alteridade. Foucault nos possibilita entender as relações de forças existentes nas redes de acontecimentos que nos constituem como sujeitos e agentes de poder. Numa inversão da lógica universalizante, Deleuze nos oferece descaminhos que pervertem o conceito de ensino, aprendizagem, escola, educação. É nessa perversão que acreditamos conter fissuras para um ensino na/da diferença, que transcenda a retórica e que se desvele em atos éticos e franqueados. A escola como um espaço de múltiplos acontecimentos de ensino, num contexto de educação maior (conteúdos sistematizados) e educação menor (resistências e acontecimentos que excedem a sala de aula e o currículo), abre via para o currículo oculto que forma e transforma os sujeitos que aprendem (GALLO, 2007).

Especificamente na educação de surdos a alteração deve iniciar desde a formação dos professores, para que no ensino básico este aluno sinalizador seja olhado e respeitado em suas diferenças. A formação do educador revelará atitudes outras, uma vez que se priorizem as discussões de viabilização de políticas lingüísticas para a diferença dentro da academia. Desta maneira tornaremos a inclusão menos excludente, ao se fazer respeitadas as diferenças lingüísticas, já que constituem formas distintas no percurso da aprendizagem. O processo educacional deve caminhar para as mudanças curriculares, entendendo as particularidades (no) do ensino (de) para surdos.

A escola é por definição o espaço dos acontecimentos. Um espaço para as diferenças, para a escuta da petição do outro, mesmo que inverta a lógica do que naturalizamos como correto, mesmo que nos descaminhe das nossas certezas; ainda que um surdo nos mostre que a melhor inclusão para ele é aprender em espaço separado do ouvinte e usando a língua de sinais; mesmo que seja um franqueamento de ensino pela Libras ou por qualquer outra forma.

E, sobremaneira, a escuta do outro não poderá mais nos descentrar, já que a desterritorialização é o primeiro passo para a criação de conceito, também no campo da educação, e a movimentação do pensamento; já que estamos desde o início em outro plano e em suspeição de nossas próprias verdades. O outro é olhado como diferença e como alteridade que também nos constitui, é parte de uma relação de acontecimentos que une cada um, mesmo em suas desigualdades, em suas diferenças. É essa diferença que forma e movimenta a vida e o outro/ Outro, que somos para nós mesmos.

## Notas

\* Mestranda em Educação pela Unicamp – FE/ Grupo DIS (diferenças e subjetividades em educação), orientanda da Profª Regina Maria de Souza. Graduada em Pedagogia: Educação Especial pela Puccamp e especialista em psicopedagogia institucional e clínica pela Unibem/ Atualize. Membro do Grupo de Estudos Surdos (GES) da Unicamp. Intérprete de Língua de Sinais do curso de Engenharia Mecatrônica da FAJ (Faculdade Jaguariúna/ SP).

<sup>1</sup> O termo proveniência, como conceito, foi desenvolvido por Nietzsche e se refere à investigação da origem dos acontecimentos e - às relações de forças emergidas dele. Esse procedimento é utilizado no método tático genealógico de análise dos discursos amplamente utilizado por Foucault (1999) no curso intitulado “Em defesa da sociedade”, ministrado por Foucault no Cóllege de France em 1976 – em seus estudos sobre as relações de saberes e poderes institucionalizados nas práticas de disciplinamento do corpo. Deleuze – pós-estruturalista – tem muita aproximação dos estudos foucaultianos, ambos eram leitores de Nietzsche e críticos em uma filosofia da inversão e da diferença.

<sup>2</sup> BRASIL. **Decreto N. 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.presidencia.gov.br/ccivil/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 04/08/2007

## Referências

BENVENUTO, A. **O surdo e o inaudito. À escuta de Michel Foucault. In: FOUCAULT, M. Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 227-246.

CAMARGO, A.M.F. de & MARIGUELA, m. (orgs). **Cotidiano Escolar: Emergência e Invenção**. Piracicaba: Jacintha, 2007.

DELEUZE, G & GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: editora 34, 1992.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1998 2ª edição (2006).

ERIBON, D. **Michel Foucault: 1926-1984. Trad. H. Feist**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FADIGAS, N. **Inverter a educação: de Gilles Deleuze à filosofia da educação**. Portugal: Porto, 2003.

FOUCAULT, M. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999

FREUD, S. **O Estranho. In: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Edição Standard Brasileira. Volume XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GALLO, S. **Acontecimento e Resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, A.M.F. de & MARIGUELA (orgs), m. Cotidiano Escolar: Emergência e Invenção.** Piracicaba: Jacintha, 2007.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de babel. Trad. C. Farina.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MONTEIRO, M. S. **História dos Movimentos dos Surdos e o Reconhecimento da Libras no Brasil.** ETD (Educação Temática Digital). Vol. 7. No 2, 2006. pp. 279-289.

Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=8>. Acesso em 10/08/07

PERLIN, G. **A Cultura Surda e os Intérpretes de Língua de Sinais. ETD (Educação Temática Digital).** Vol.7. no2, 2006. pp. 135-146.

Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=8>.

Acesso em: 10/08/2007

ROUDINESCO, E. **Genealogias.** Rio de Janeiro. Relume Dumará, 1995.

SOUZA, R. M de. **Língua de sinais e escola: considerações a partir do texto de regulamentação da língua brasileira de sinais.** ETD (Educação Temática Digital). Vol. 7. No 2, 2006. p 263-278.

Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=8>.

Acesso em: 10/08/2007

#### **Abstract:**

### **THE EVENT OF EDUCATION AND THE DIFFERENCE OF THE DEAFNESS**

The present work will argue the event as part of the constitution of education. The thoughts of Michel Foucault and Gilles Deleuze in will offer conceptual bases to them to understand the relation of this event in the daily pertaining

to school, attempting against for the difference of the other as being responsibility of an ethical and franqueador work. The focus will become in the Deafness as difference that registers an event in the school and that it convokes and it asks for the listening of one another education, an education in the difference, or still an education with the presence of the language of signals.

**Keywords:** event; difference; deafness; education; language of signals.

Recebido em 13 de agosto de 2007.

Aceito em 19 de setembro de 2007.

