



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**FORMAÇÕES RIZOMÁTICAS DA DIFERENÇA:
NARRATIVAS PARA PRODUÇÃO DA PEDAGOGIA
SURDA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Mônica Zavacki de Moraes

Santa Maria, RS, Brasil

2008

**FORMAÇÕES RIZOMÁTICAS DA DIFERENÇA:
NARRATIVAS PARA PRODUÇÃO DA PEDAGOGIA
SURDA**

por

Mônica Zavacki de Moraes

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientadora: Professora Dr^a. Márcia Lise Lunardi

Santa Maria, RS, Brasil

2008

Morais, Mônica Zavacki de, 1981-

M827f

Formações rizomáticas da diferença: narrativas para produção da pedagogia surda / por Mônica Zavacki de Moraes; orientador Márcia Lise Lunardi. – Santa Maria, 2008.

78 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2008.

1. Educação especial 2. Pedagogia da diferença 3. Currículo 4. Surdos I. Lunardi, Márcia Lise, orient. II. Título

CDU: 376.33

Ficha catalográfica elaborada por
Luiz Marchiotti Fernandes – CRB 10/1160
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Rurais/UFSM

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**FORMAÇÕES RIZOMÁTICAS DA DIFERENÇA: NARRATIVAS
PARA PRODUÇÃO DA PEDAGOGIA SURDA**

elaborada por
Mônica Zavacki de Moraes

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

Comissão Examinadora:

Márcia Lise Lunardi, Dr^a.(UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Maura Corcini Lopes, Dr^a. (UNISINOS)

Elisete Medianeira Tomazetti, Dr^a. (UFSM)

Maria Inês Naujorks, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, 13 de junho de 2008.

Este trabalho é dedicado à minha família e a comunidade surda.

AGRADEÇO

Ao olhar para trás, para o longo e muitas vezes sinuoso caminho que percorremos até chegar a este presente, recordamos todos quantos, parcial ou integralmente, o percorreram conosco. São muitos. Tantos que jamais seria possível referi-los a todos neste espaço a eles dedicado. No final desta dissertação, não posso deixar de expressar o meu sincero agradecimento às pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização desta investigação. Assim, as minhas palavras de apreço e gratidão vão para:

- ❖ À Deus, por me acompanhar constantemente;
- ❖ Aos meus pais, meu modelo de vida, de quem herdei todas as minhas qualidades e a quem não devo nenhum dos meus defeitos, agradeço profundamente tudo quanto fizeram por mim e o orgulho que sentem pelo meu trabalho;
- ❖ Aos meus irmãos Simone e Tiago(e até meu cunhado Daniel hehe), que são uma fonte inesgotável de amor e ternura e nos fazem sentir que jamais estaremos sós;
- ❖ A minha querida sobrinha Giovana, que trouxe grandes alegrias para nossa família, e foi companheira em alguns momentos dessas escritas...;
- ❖ A minha orientadora, Professora Doutora Márcia Lunardi, os maiores e mais sinceros agradecimentos. Sua confiança e orientação foram capazes de me fazer trilhar por um crescimento profissional que julgava impossível em tão pouco tempo. Toda minha admiração por seu brilhantismo acadêmico, as folhas que deixastes cair continuarão por

perto, alimentando mais raízes com alegria. Orientadora é uma palavra ideal para defini-la: é sob sua tutela que guio meus passos. Muito obrigada!

Existem pessoas em nossas vidas que nos deixam felizes pelo simples fato de terem cruzado o nosso caminho. Algumas percorrem ao nosso lado, vendo muitas luas passarem, mas outras apenas vemos entre um passo e outro. A todas elas chamamos de amigo. Há muitos tipos de amigos. Talvez cada folha desta árvore caracterize cada um deles.

- ❖ Esta raiz da minha árvore se chama Camila Camillo, não tenho nem palavras para agradecer o carinho, por tantas coisas que vivemos juntas nesses anos de companheirismo acadêmico... As “batatas” e “borboletas” que nos acompanharam em nossas lutas curriculares... Os momentos de estudo, leituras, conversas, dúvidas, choros, rezas, msn...e as festas, claro que estas não poderiam faltar... as fantasias, as danças... breve estaremos juntas nos outdoors, muito obrigada, nos vemos lá!
- ❖ Bivi, companheira que rumou para São Paulo, amiga e incentivadora, ainda bem que inventaram o tal do msn...
- ❖ Minha amiga Andri, sempre presente nos momentos angustiantes dessas escritas, muito obrigada pelas inúmeras vezes que dissestes: se precisar de alguma coisa, estou por aqui...
- ❖ Pelo companheirismo dos colegas do mestrado: Simaia, Priscila, Tatiane Negrini, Aruna...
- ❖ Um agradecimento especial para o nosso grupo do GIPES, aqui da UFSM, Juli, Fernanda, Michele, Ângela, Carla, Liane, Cristiane, Anie,
- ❖ A amiga Eliana que tantas e tantas vezes me auxiliou através do msn, nossas viagens para POA, nossas conversas, obrigada pelas construções que fizemos juntas, somos pós...
- ❖ Para minha amiga Nilza, obrigada pelas conversações...

- ❖ Minhas colegas de trabalho aos sábados no Letras Libras: Vera, Lu, Anie, obrigada pela força...
- ❖ Aos meus amigos Lidi, Camila, Matheus, e a pequena Clari, pelas injeções de ânimo...
- ❖ Ao meu amor Eduardo, pela paciência de ouvir as inúmeras vezes: não agüento mais, não vou conseguir. Obrigada por ser meu amigo e conselheiro em algumas horas... e por compreender meus desatinos nesses momentos...
- ❖ As professoras Maura Corcini Lopes e Elisete Tomazetti pelo olhar teórico em minha pesquisa desde a banca de qualificação. Obrigada pela significativa contribuição dada a este trabalho.
- ❖ Aos professores que narraram suas experiências para esta pesquisa.

Sem mais me despeço, fiquem atentos que não tarda terão mais novidades...

*"Não se pode criar experiência. É preciso passar por
ela."*

(Albert Camus)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

FORMAÇÕES RIZOMÁTICAS DA DIFERENÇA: NARRATIVAS PARA PRODUÇÃO DA PEDAGOGIA SURDA

AUTORA: MÔNICA ZAVACKI DE MORAIS

ORIENTADOR: PROF.^a Dr.^a MÁRCIA LISE LUNARDI

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 13 de junho de 2008.

O interesse voltou-se para observar como professores surdos e ouvintes estão narrando certas noções etimológicas que foram produzidas ao longo da história da educação de surdos, e como essas noções foram engendrando-se, constituindo-se no que hoje se convencionou chamar “Pedagogia da Diferença”. Esta pesquisa não se ocupou de fazer uma retrospectiva histórica da invenção do termo “Pedagogia da Diferença”, mas problematizar como esta noção vem produzindo (ou não) espaços de resistência dentro dos currículos das escolas de surdos. Para a realização deste empreendimento analítico utilizou-se um conjunto de ferramentas que estão próximas a uma perspectiva pós-estruturalista e no campo das teorizações do currículo. Para capturar as recorrências discursivas dos professores surdos e ouvintes entrevistados buscou-se, por meio de suas narrativas, discursos que circulam no meio escolar surdo para entender de que forma esta “Pedagogia” foi inventada como uma “nova verdade”, ou porque não dizer, uma “novidade”, nova(idade) na educação de surdos. Após analisar as recorrências discursivas percebeu-se o estabelecimento de dois grupos discursivos: um referindo-se ao currículo da escola de surdos e o outro em relação à diferença. Sabe-se hoje que as políticas públicas vêm abrangendo a noção de diferença para dar conta dos currículos pensados para os sujeitos que se encontram nos discursos da Educação Especial, e os alunos surdos não fogem a essa normativa. Percorrer os limiares do currículo, principalmente do currículo das escolas de surdos, traz atreladas as relações de poder. Como a cultura vem “colada” a esse dispositivo escolar, tais relações também são vislumbradas na escola de surdos, onde a cultura surda é construída e reconstruída e o currículo é permanentemente reinventado. Isso significa que, ao fabricarmos esse currículo, também somos interpelados e significados por ele. Portanto, percebe-se que, quando se trata de “Pedagogia da Diferença”, fala-se de mais uma invenção metodológica, ou seja, de uma mudança curricular, mais preocupada com a estrutura espacial, do que de uma mudança discursiva. O conceito de genealogia utilizada por Michael Foucault, possibilitou discutir a produtividade da “Pedagogia da Diferença”, a quem e a que sistemas de poder/saber está ligada. O estudo genealógico da “Pedagogia da

Diferença” permitiu-nos pensar sobre a possibilidade do acontecimento, no sentido foucaultiano, ao longo da história da educação de surdos, sobre a necessidade pela criação da escola de surdos como a uma fusão entre os movimentos de resistência e de identidade surda. É a partir desses mecanismos que a comunidade surda luta e resiste aos processos de colonização e normalização e por um espaço no qual possa experienciar sua diferença, a fim de que as próximas gerações passem por outros movimentos, não mais em luta por uma língua ou por espaço próprio de aprendizagem, mas que sejam outras lutas, outros movimentos, outras resistências. A diferença é irreduzível, mas a pedagogia não. No momento em que ambas se fundem, a diferença é capturada, aprisionada e pedagogizada pelo discurso curricular.

Palavras-chave: “Pedagogia da Diferença”; currículo; surdos.

ABSTRACT

Master's Degree Dissertation
Post-Graduation Program in Education
Federal University of Santa Maria

RIZOMATIC FORMATIONS OF DIFERENCE: NARRATIVES FOR THE PRODUCTION OF DEAF PEDAGOGY

AUTHOR: MÔNICA ZAVACKI DE MORAIS
ADVISOR: PROF.^a Dr.^a MÁRCIA LISE LUNARDI

Date and Local of Defense: Santa Maria, June 13th, 2008.

The interest was dedicated to the observation of how deaf and non-deaf teachers are narrating specific etymologic notions that were produced during deaf people's education history and the way these notions were built, constituting what "Pedagogy of Difference" is today. This research did not aim at a historical retrospective of the "Pedagogy of Difference" invention, but at problematizing how this notion produces (or not) ways of resistance in deaf people schools curriculum. To carry out this analytical approach, tools related to post-structuralism and post-critical theories, and in the area of curriculum theorization were used. In order to get deaf and non-deaf teachers' discourses, it was searched discourses that circulate in the deaf school place, to understand how this pedagogy was invented as a "new truth" or a "novelty", new(age) in deaf people education. After analyzing the discursive recurrences, two discursive groups were established: one referring to deaf people schools and another one related to the difference. Nowadays it is known that public politics cover the notion of difference to accomplish curriculums thought for people who are in Special Education discourses, and deaf students follow this normative. Analyzing curriculum threshold shows power relations, mainly when it is deaf people schools curriculum. As culture comes together with this school dispositive, such relation is also seen in deaf people schools, where the deaf culture is built and rebuilt and the curriculum is constantly reinvented. It means that we also are questioned and signified by it when fabricating it. Therefore, when dealing with "Pedagogy of Difference", it is perceived that it is a methodological invention, that is, a curricular change, more worried with spatial structure than a discursive change. The concept of genealogy used by Michael Foucault makes possible to discuss the productive of "Pedagogy of Difference" and to whom and to what power/knowledge systems it is linked to. The "Pedagogy of Difference" genealogical study allows thinking about the possibility of happening, in Foucault's sense, throughout deaf people education history, about the necessity of creating a deaf people school as a fusion among resistance and identity movements. From these mechanisms that the deaf community resists to colonizing and normalizing processes

and for a place where they can experience their difference in order to new generations pass for other movements , not for a language or learning proper places, but other fights, other movements, other resistances. The difference is irreducible, but pedagogy is not. In a movement where both are together, the difference is caught, trapped and transformed in pedagogy by the curricular discourse.

Key-words: "Pedagogy of Difference"; curriculum; deaf people.

SUMÁRIO

DEIXANDO CAIR OS GRÃOS... _____	15
CAPÍTULO 1	
ESCOLHENDO A TERRA... _____	20
1.2 Preparando o solo... Escolhendo as sementes _____	22
1.3 Germinação _____	24
CAPÍTULO 2	
COMO TUDO COMEÇOU: “BROTAMENTOS” DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS _____	28
2.1. Educação de surdos - ramificações de uma história _____	33
CAPÍTULO 3	
PEDAGOGIZAÇÃO= ERVA DANINHA; ESPAÇOS DE RESISTÊNCIA= FERTILIZANTE _____	42
3.1 Teorias do currículo _____	46
3.2 “Pedagogia da Diferença”: mais uma novela pedagógica? _____	51
CAPÍTULO 4	
POR QUE FALAR EM “PEDAGOGIA DA DIFERENÇA”? _____	62
4.1 Currículo como rizoma (s) _____	64
4.2. Momento de fecundação: busca de novos caminhos _____	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	74

APRESENTAÇÃO

DEIXANDO CAIR OS GRÃOS...

*Um ser que trabalha
na lida diária dos instantes dos dias...
Um ser que ao debulhar o trigo
busca mais que a massa do pão.
Busca a canção que embala e acalma
o já vivido coração...
Josemir (ao longo...)*

Ao longo desta escrita, os leitores poderão observar algumas metáforas que utilizei para mostrar o que a experiência de fazer uma pesquisa na temática escolhida me causou. Trago um trecho de uma música de Milton Nascimento para iniciar a preparação deste solo...

Debulhar o trigo, recolher cada bago do trigo, forjar no trigo o milagre do pão, e se fartar de pão. Decepar a cana, recolher a garapa da cana, roubar da cana a doçura do mel, se lambuzar de mel. Afagar a terra, conhecer os desejos da terra, cio da terra, propícia estação, de fecundar o chão.
(NASCIMENTO)

Cada experiência que tive em ler Deleuze, Foucault, Nietzsche, entre outros, marcou-me profundamente. Esta pesquisa encorajou-me e deu-me certa audácia para ser usuária da teoria desses autores. Como na música de Milton, cada bago jogado por esses e tantos outros autores que estão imersos nesta pesquisa “me lambuzaram de seu mel”, e aqui não estou fazendo um pedagogismo literário, mas mostrando o quanto a pesquisa me apaixonou, me tocou, me experienciou... Como nos conta Fischer:

Interessa é fazer desses autores alguém que vive em nossa escrita, e que já não será mais Foucault ou Nietzsche, e sim seremos nós, eu, ela, você, lendo esses autores, escrevendo nosso texto, para além de qualquer dos pensadores visitados. (FISCHER, 2005, p. 120)

Nestas linhas, apresento para os(as) leitores(as) minhas identidades, meu currículo, minha trajetória, minhas escolhas teóricas. No decorrer dessa caminhada, poderão notar que um brilhante poeta me acompanha em alguns capítulos, mas em outros nem tanto... Conforme Quintana, o “tempo é uma coisa que acaba de deixar a querida leitora (leitor) um pouco mais velha(o) ao chegar ao fim desta linha”. Nesse caso, eu não me ponho como leitora, mas como escritora em profundas transformações e crescimentos e, para manter esse meu desatino, trago meu estimado Quintana para dizer: “A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira coisa... e, enquanto se passa tudo isso, a coisa propriamente dita começa a desconfiar que não foi propriamente dita”.

Meu começo deu-se no curso de Educação Especial, na habilitação Deficientes da Audiocomunicação, na Universidade Federal de Santa Maria. Nesses entremeios, comecei, como todos, a deparar-me com a língua de sinais, que, na época, 2000-2004, não constava no currículo do curso. Precisávamos procurar a comunidade surda para a aprendizagem dessa língua. Pelo ano de 2001, com a criação da escola de surdos, comecei a inserir-me nesse contexto, fazendo aula de língua de sinais e participando de alguns eventos da comunidade surda escolar.

Durante o curso, participei de projetos voltados para a inserção da língua de sinais no currículo do curso, pois, como mencionei anteriormente, não havia uma disciplina de língua de sinais. Desse modo, montávamos projetos para que os acadêmicos do curso e também de outras licenciaturas que tivessem interesse pudessem ter “noções” da língua de sinais.

No ano de 2003, comecei a disciplina Estágio Supervisionado, quando pude estar dentro da sala de aula na escola de surdos. Esse início deu-se na escola de surdos de Santa Maria. Após, no segundo semestre, realizei o segundo estágio na cidade de Santa Cruz do Sul, em uma escola comum com classes de surdos. Aí, já pude perceber as diferentes narrativas em relação à escola de surdos de Santa Maria. Foi nesse momento que percebi a “real” importância de uma escola somente para surdos. Na outra escola, os surdos ficavam isolados das outras crianças, e o contato era somente no recreio; ainda assim, os surdos permaneciam nos seus grupos, não havendo trocas com os alunos ouvintes.

No ano de 2004, ingressei no curso de Especialização em Educação Especial, com a professora Márcia Lunardi, que me mostrou outros olhares e, com grande gentileza (mas imersa em uma relação de poder/saber), me emprestou seus óculos para que eu pudesse começar a olhar a educação de surdos por uma nova óptica... Meu projeto foi intitulado *Letramento e surdez: possíveis representações culturais da escrita*, onde fiz um fórum de discussão com um grupo de alunos surdos para visualizar a representação cultural da escrita para eles. Foi nesse caminhar que adentrei no campo dos Estudos Culturais.

As contribuições dos Estudos culturais em educação parecem ser aquelas que têm possibilitado: a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, 56).

Com a contribuição desse campo de estudo, associada à perspectiva pós-estruturalista, pude entender a relação que se estabelece com os Estudos Surdos, por se tratar de concepções teóricas que tomam como centralidade as questões lingüísticas, culturais e políticas. Nesse sentido, tomo como campo teórico as contribuições dos estudos pós-estruturalistas e da teoria pós-crítica do currículo por perceber que se trata de um campo contestado e conflituoso, atrelado a relações de poder. Além de algumas porções do pensamento de Michel Foucault, outros autores me auxiliaram na jornada, como: Skliar, Lopes, Costa, Veiga - Neto, Lunardi, e tantos outros.

Esta pesquisa propõe-se a analisar como a noção de “Pedagogia da Diferença” aparece como força discursiva no interior dos currículos das escolas de surdos. Como germinação, trago algumas sementes emprestadas de Michel Foucault, como o conceito de *discurso*, atreladas às narrativas dos professores pesquisados, o conceito de *dispositivo*, sendo o currículo um produto de práticas discursivas e não-discursivas, e o conceito de *genealogia*, para buscar “casos e acasos” da invenção do termo “Pedagogia da Diferença”.

Para mover-me dentro desse campo, organizei-o da seguinte forma: no Capítulo 1, *Escolhendo a terra*, apresento as modificações que ocorreram após a

qualificação da pesquisa e o porquê de se pesquisar o termo “Pedagogia da Diferença”. Em *Preparando o solo... escolhendo as sementes*, trago os caminhos percorridos, a escolha dos sujeitos da pesquisa e como se configuram as narrativas trazidas por esses sujeitos para realização deste trabalho, bem como a materialidade da pesquisa. *Germinação* mostra as sementes que brotaram após a análise das narrativas, o porquê da inserção no campo das teorizações de currículo e do movimento de pensamento chamado pós-estruturalismo, utilizados para construção desta dissertação.

Na segunda parte, *Como tudo começou: “Brotamentos” da institucionalização da educação de surdos*, falo desse outro, o sujeito surdo. Tento fazer um resgate dessa malha etimológica que colocou na vitrine o conceito de “Pedagogia da Diferença”. Em *Educação de surdos – ramificações de uma história*, trago alguns acontecimentos que produziram discursos sobre a educação de surdos e como a pedagogização da diferença constituiu análises metodológicas de alguns elementos culturais surdos.

No Capítulo 3, *Pedagogização = erva daninha, espaços de resistência = fertilizante*, trago minha trajetória pelo campo da Educação Especial, a vontade de “afastamento” da educação de surdos desse local e também o motivo da inserção no campo das teorizações de currículo. Mostro, através da metáfora da terra, como a pedagogização da diferença é uma erva daninha, pois ela vem para “aniquilar” com a diferença. Já “espaços de resistência” aparecem como um fertilizante das experiências e lutas travadas pelos sujeitos surdos para “escapar” da pedagogização. No item 3.2, *“Pedagogia da Diferença”: mais uma novela pedagógica?*, conto com Larrosa para mostrar o quanto os *slogans* inventados dentro da educação estão sendo produzidos por discursos que põem em funcionamento vários dispositivos, formando novas verdades.

No quarto capítulo, *Por que falar em “Pedagogia da Diferença”?*, trago esse termo como “quinquilharias da contemporaneidade”, em que as invenções discursivas promovem a nomeação do *outro*. Em *Currículo como rizoma*, sugiro pensarmos em um currículo na educação de surdos não mais como uma imagem arbórea, única, mas que, através de ramificações, fendas, resistências, as experiências surdas sejam passíveis de ser “experienciadas”.

No último subtítulo, *Momentos de fecundação: busca de novos caminhos*, traço algumas experiências que me tocaram ao escrever esta pesquisa. São alguns olhares, recortes e colagens que me permitiram pensar em um currículo rizomático que se produz no acontecimento, nos devires, e pensar em uma pedagogia sem ramificações, sem ter que dizer a quem ou para que ela se destina – pensar em uma educação de surdos voltada para as experiências, não mais imitadas, mas (re)inventadas.

Para começar a percorrer estas folhas, novamente dirijo minha atenção ao meu companheiro Quintana: “O leitor que mais admiro é aquele que não chegou até a presente linha. Neste momento já interrompeu a leitura e está continuando a viagem por conta própria”.

CAPÍTULO 1

ESCOLHENDO A TERRA...

Um rizoma não começa e nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e...e...e...” É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duras margens e adquire velocidade no meio... (DELEUZE, 1995, p. 37).

Assim como no intermezzo de Deleuze, as pesquisas, as histórias, enfim, dão-se por movimentos, por escolhas ou por acontecimentos... No caso desta pesquisa, o solo que preparei na qualificação do projeto de mestrado revirou-se, desconstruindo alguns conceitos e reconstruindo outros. A metáfora da terra, das sementes, dos brotos, dos bulbos, utilizada ao longo desta escrita, é para mostrar algumas de minhas experiências, (re)descobertas, saberes, sabores... A terra está sendo fecundada na medida em que percorro o olhar por novas leituras e pela materialidade narrativa deste trabalho. Lavrando o caminho desta pesquisa, apresento o solo percorrido, a escolha dos adubos, as sementes utilizadas e as raízes que germinaram.

Inicialmente, tinha a intenção de analisar o currículo de três escolas de surdos, como fora colocado no projeto de qualificação. Porém, revendo meu trabalho e também as narrativas dos professores pesquisados e estando cada vez mais imersa no referencial que subsidia a escrita, fiz a escolha do afastamento das instituições e também da materialidade do currículo na sua forma impressa.

O objetivo voltou-se para a análise de como a noção de “Pedagogia da Diferença” aparece como força discursiva no interior dos currículos das escolas de

surdos. Para tanto, entrei em contato com alguns professores surdos e ouvintes. Busquei ver, independentemente de espaços escolares, como esses professores estão narrando certas noções etimológicas que “surgiram” ao longo da educação de surdos e como estas foram engendrando-se, formando uma malha discursiva no que hoje se inventou como “Pedagogia da Diferença”.

O caminho a ser percorrido começou com a escolha de alguns professores para que narrassem experiências que ao longo de suas trajetórias pela educação de surdos, discursos que, ao longo dessa educação, produziram e reproduziram. Nesta pesquisa, não se pretende fazer uma retrospectiva histórica da invenção do termo “Pedagogia da Diferença”, mas ver como essa noção vem produzindo (ou não) espaços de resistência dentro dos currículos. Para isso, aproximo-me do conceito de genealogia utilizado por Foucault.

Chamemos provisoriamente genealogia o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais. Nesta atividade, que se pode chamar genealógica, não se trata, de modo algum, de opor a unidade abstrata da teoria à multiplicidade concreta dos fatos e de desclassificar o especulativo para lhe opor, em forma de cientificismo, o rigor de um conhecimento sistemático. (...) Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns. (FOUCAULT, 1979, P. 171)

A opção por estudar a “Pedagogia da Diferença” partiu depois da qualificação de meu projeto. Após uma dúvida de uma das professoras da banca (O que é Pedagogia da Diferença?), também fiquei “mexida”, e isso me causou certo desconforto. Então, tomada desse sentimento, na narrativa de alguns professores, fui buscar discursos que circulam no meio escolar surdo para entender de que forma essa “Pedagogia” foi inventada como uma “nova verdade” ou, por que não dizer, uma “novidade”, nova(idade) na educação de surdos, não como uma visão naturalizada de “Pedagogia da Diferença”, mas parto dela como uma invenção que circula entre os surdos.

1.2 Preparando o solo... Escolhendo as sementes

Como foi dito anteriormente, foram escolhidos alguns professores surdos e ouvintes para a realização desta pesquisa. Com todos eles eu já tinha uma relação, tanto profissional quanto pessoal; talvez por isso a facilidade de comunicação permitiu com que as entrevistas se realizassem de forma satisfatória.

Ao todo, foram entrevistados seis professores, sendo quatro surdos e dois ouvintes. Dois desses seis professores moram na cidade de Porto Alegre, mas, como são acadêmicos do Curso de Graduação Letras/Libras - Pólo UFSM¹, as entrevistas foram feitas em Santa Maria.

O restante dos professores pesquisados trabalha na Escola Estadual de Educação Especial Reinaldo Cóser, sendo dois deles também alunos do Curso Letras/Libras. Uma das professoras entrevistadas possui longa trajetória na educação de surdos, foi e continua sendo uma grande militante em prol das lutas surdas. Uma dessas lutas foi a participação na fundação da Escola Reinaldo Cóser, referência em educação de surdos no Rio Grande do Sul. No primeiro contato com essa professora, para marcarmos a entrevista, percebi a disponibilidade dela em participar desta pesquisa, pois foi prontamente receptiva, atendendo a todas as solicitações.

A outra professora também, desde o começo, foi muito acessível para responder aos questionamentos desta pesquisadora. Essa professora não participou do projeto anterior à inauguração da escola Reinaldo Cóser, mas, também sendo professora de alunos surdos, está sempre presente nas discussões sobre a educação de surdos e é pesquisadora na área. Os outros docentes são professores surdos,

¹ Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras - Língua Brasileira de Sinais, modalidade a distância, em convênio com a UFSM.

considerados líderes na comunidade surda local; foram pioneiros na luta pela criação da escola e são estudantes do Curso de Letras/Libras.

Após escolhidas as “sementes”, no caso, os professores, foram elaboradas quatro perguntas, que orientaram todo o trabalho. Aqui as trago para visualização: como e quando se começou a pensar a diferença na escola? O que é um currículo que atenda à diferença surda? O que é Pedagogia Surda? O que é Pedagogia da Diferença?

Nessa pesquisa, foram também utilizadas outras sementes, como um “miniquestionário”, como fora colocado acima. Para as entrevistas com os professores ouvintes, foi utilizado um gravador, e suas respostas foram transcritas por mim. Para os professores surdos, como registro, foram utilizadas filmagens, depois transcritas, primeiramente, por mim; porém, senti-me um pouco insegura quanto às respostas e pedi auxílio para uma intérprete de Língua Brasileira de Sinais.

Os professores surdos e ouvintes escolhidos serão chamados ficticiamente por Raiz J, Raiz S, Raiz W, Raiz A, Raiz R, Raiz C. Uso a metáfora da terra e, para os sujeitos pesquisados, utilizo o termo “raiz” para referir-me à fala dos professores. O termo “raiz” quer dizer movimento, flexibilidade, ruptura. Ao longo da pesquisa, os leitores poderão entender melhor o porquê do uso do termo “raiz”. Apesar do termo raiz remeter a um conhecimento diferente deste que utilizo, como algo que dá sustentação a planta, inflexível, eu a coloco como rompimento, que se movimenta, cresce, abre fendas e espaços.

Após verificar as sementes, percebi o estabelecimento de dois grupos discursivos. Um referindo-se ao currículo da escola de surdos e outro em relação à diferença. Considerando, pois, esses dois conjuntos, organizei a pesquisa em cima de algumas questões:

- ❖ Como esse espaço de reestruturação curricular está inventando a “Pedagogia da Diferença”?
- ❖ Quais as condições de possibilidade para que a “Pedagogia da Diferença” seja celebrada no currículo da escola de surdos?
- ❖ Que espaços dentro do currículo os surdos criam para fugir a pedagogização?

- ❖ Como a noção de “Pedagogia da Diferença” aparece como força discursiva no interior do currículo das escolas de surdos?

Estas foram as perguntas que conversaram ao longo desta pesquisa, norteadas por alguns elementos que a seguir serão abordados, os quais saltaram aos olhos após o manuseio dos materiais coletados.

1.3 Germinação

As sementes que germinaram surgiram com a narrativa dos professores. A partir de algumas falas, brotaram algumas noções, como o conceito de dispositivo, atrelado ao de currículo; o conceito de discurso, relacionado às narrativas dos sujeitos pesquisados; e a noção de genealogia, onde Foucault nos coloca que a finalidade da genealogia é trabalhar com aquilo que não é histórico, mas encontrar as lacunas, e as descontinuidades.

Dispositivo

Dispositivo, nesta pesquisa, é entendido como um emaranhado, um conjunto de idéias que partem todas do mesmo ponto, porém, ao longo do caminho, da trajetória, dos discursos, vão movendo-se por caminhos diferentes. Conforme o rumo tomado, irão alcançar trilhas completamente diferenciadas.

Através desse termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Outra ferramenta “emprestada” de Foucault é a noção de *discurso*. Segundo o autor:

É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às

regras de uma “polícia” discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos (FOUCAULT, 1996, p. 35).

Os vários discursos que se estabelecem em várias sociedades, sejam eles discursos políticos, educacionais ou religiosos, por exemplo, estão associados a práticas que determinarão, para os sujeitos que falam, papéis preestabelecidos. Deixo esta indagação para posterior análise: de que lugares, espaços, enfim, vêm discursos chamados legítimos para então “pôr em cheque” outros discursos ditos não-verdadeiros?

Genealogia

A genealogia é cinzenta, escreve Foucault. Ela é meticulosamente documental, trabalha sobre documentos desordenados, várias vezes reescritos. Não existem gêneses lineares; o mundo das coisas ditas conheceu disfarces, lutas, invasões, e as palavras não guardam intactos os seus sentidos, os desejos, as suas lógicas. Através da genealogia, confrontamo-nos com uma história onde se destacam as rupturas e as descontinuidades. O que não significa, linearmente, a rejeição absoluta de uma qualquer continuidade, mas sim a recusa de uma continuidade absoluta. (VILELA, 2006, p. 109).

A finalidade da genealogia descrita por Foucault não é analisar as compatibilidades e incompatibilidades entre formações discursivas e não-discursivas. O que ele pretendia era esclarecer, buscar aproximar a construção discursiva na singularidade dos acontecimentos, das experiências, nos acasos e acidentes da história. O método genealógico aqui utilizado não pretende fazer reviver no presente algum passado qualquer, mas trata da proveniência, do lugar onde os acontecimentos são acasos e não causalidades.

Outro conceito que está inserido nesta pesquisa é o de narrativa. Esse conceito foi “escolhido” por se tratar de falas de professores que “conversaram” sobre suas experiências na educação de surdos.

Mas as narrativas não são apenas demandadas, esperadas, solicitadas; também são temidas, às vezes, e os episódios históricos de censura – por variados motivos – estão aí como prova deste temor. Não contemos histórias de suicidas, porque pessoas emocionalmente fragilizadas podem se identificar com elas e se sentirem tentadas a tomar esse caminho – diz-se, e isso – esse temor – vem do fato de que narrativas podem propiciar experiências vicárias: identificar-se com, sentir e viver pelo personagem (SILVEIRA, 2005, p. 205).

Entendendo a narrativa como um tipo de discurso, penso que existem variadas formas de abordagens narrativas, mas aqui utilizo esse termo para designar as falas, os contos, como diz Larrosa (2002). Aproveito o termo “narrativa” para demarcar experiências que passaram por cada sujeito aqui pesquisado, o que aconteceu e o que tocou em cada um nesse tempo marcado pelas questões da educação de surdos. Não me preocupei em marcar uma análise histórica de onde se constituíram as falas dos sujeitos pesquisados, mas sim em perceber como as narrativas possuem efeitos sobre as identidades, quem somos, devemos ser ou fazer.

Até o momento, procurei mostrar um pouco da trajetória das escolhas que impulsionaram este trabalho. Concordando novamente com o ilustríssimo poeta Quintana, não estou aqui para dizer que uma teoria é melhor que outra, nem que seja certa ou errada. Neste trabalho, não teço juízos de valor; apresento somente minhas opções teóricas.

Aqui, permito-me sair da clausura, passear por outros cenários metodológicos. Muitos dizem por aí que não devemos usar o pós-estruturalismo ou que, toda vez que pegarmos um gancho com Foucault, devemos pedir licença ou nos justificar para utilizar tal filósofo. Dessa forma, peço ajuda ao pós-estruturalismo e também me sinto à vontade em trazer Lopes para justificar minha escolha:

O pensamento pós-estruturalista descentraliza o sujeito, buscando nas práticas sociais, econômicas e políticas sua derivação. O enfoque está em perceber como as relações, em diferentes momentos e recortes históricos e espaciais, constroem diferentes sujeitos (LOPES, 2002, p. 31).

Esse pensamento permite que lancemos mão de algumas representações e que enxerguemos com outros óculos, que não vejamos mais o sujeito surdo naquele lugar de “normalidade ouvinte”, mas que simplesmente encontremos outros motivos para pensar no outro da educação...

Neste trabalho, utilizo também alguns pensamentos das teorizações de currículo, mais especificamente das teorizações inspiradas em autores pós-estruturalistas, pois esta vem questionar alguns elementos que são colocados como verdades por algumas teorias. Ela indica outras questões, como, por exemplo, que é por meio das relações de poder que nos tornamos o que somos; dessa forma, o currículo coloca-se como constituinte de saber, poder e identidade.

Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição (SILVA, 2005, p. 147).

Nesse sentido, trago o currículo da escola de surdos atrelado às teorizações curriculares, pois, no momento em que se começou a problematizar a rigidez do currículo da escola e percebendo-se que este já não mais “dá conta” dos discursos que circulam nesse espaço, essa teoria vem para dizer que o currículo é um local de poder. Portanto, ele tem um papel fundamental na construção das relações sociais e nos processos históricos. Não podemos mais ser ingênuos quando pensamos no currículo; ele é um território, uma “compilação de nossa vida”, desse modo, é nossa identidade (SILVA, 2005).

CAPÍTULO 2

COMO TUDO COMEÇOU: “BROTAMENTOS” DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Eram umas raízes muito pequeninas no início. Apenas ultrapassavam alguns espaços... Até que um bom dia, a planta começou a ter ramos...

Muitas são as maneiras pelas quais eu poderia começar a falar do sujeito e do sujeito surdo. Optei por uma, por pensar que não poderia falar de escola ou de “Pedagogia da Diferença” sem falar de que sujeitos e que condições de possibilidade vêm engendradas na malha discursiva à que estão atreladas essas noções.

Vou apoiar-me em alguns estudos de Michel Foucault acerca da genealogia do sujeito moderno para entender “o modo pelo qual um ser humano torna-se um sujeito” (Dreyfus; Rabinow, 1995, p. 232). As análises de Foucault têm servido de suporte para apontar como uma série de discursos vem produzindo as noções de sujeito moderno e, no caso desta pesquisa, configurando a produção discursiva do sujeito surdo. “Temos que conhecer as condições históricas que motivam nossa conceituação. Precisamos de uma consciência histórica da situação presente”. (Dreufus; Rabinow, 1995, p. 232).

Trago uma breve análise dos três modos como Foucault objetivou o sujeito, ou seja, das “práticas divisórias” em que o sujeito se divide em relação a si e aos outros. O filósofo “divide” o sujeito em falante, relacionado à linguagem, às práticas discursivas em que o sujeito é produto e produzido; a segunda divisão corresponde ao sujeito produtivo, colado com a idéia de um sujeito que trabalha, produz riquezas;

por último, há o sujeito biológico, natural. Todas as relações dos três modos de subjetivação implicam basicamente as relações entre o saber (jogos de poder) e a forma como o poder produz saberes.

Para Foucault, a idéia de sujeito transcendental é problematizada, ou seja, essa noção passa a ser entendida como uma invenção iluminista e produto das práticas discursivas. Deixo claro que não quero fazer um estudo aprofundado sobre esse termo, mas neste momento é pertinente trazer esses significados para entender a dimensão epistemológica que faz parte do arsenal etimológico utilizados na educação de surdos, especialmente nesta pesquisa, como veremos adiante, no capítulo sobre “Pedagogia da Diferença”.

A chave para a compreensão da individualidade moderna(dócil e útil) no pensamento de Foucault está em se partir da noção de sujeito enquanto produção das relações de poder e saber e na identificação de tais relações. O sujeito não é dado definitivamente na história, mas constitui-se no interior dela. (FONSECA, 1995, p. 75)

Sujeito, segundo Foucault, não existe *a priori*, é uma invenção regulada em discursos e relações de poder-saber. O filósofo sempre esteve atento ao estudo da história do sujeito moderno, ou seja, história da subjetivação. Talvez por isso aproximo a direção do sujeito moderno da constituição do sujeito surdo, pois, no emaranhado das práticas discursivas, estes sujeitos são alojados numa história que os constituem como os estranhos, os outros, os anormais...

Foucault, em um dos seus cursos, intitulado *Os anormais*, problematiza a constituição do campo da anormalidade; apresenta algumas práticas de correção do corpo do sujeito anormal que, ao fazerem referência à surdez, podem fazer com que se veja o corpo surdo como um corpo incompleto, de um indivíduo a corrigir. No curso, Foucault dividiu *Os anormais* em três elementos: o monstro humano (relacionado a questões jurídicas), o indivíduo a corrigir (adestramento) e, por último, o onanista (aparecimento da criança como corpo sexual). Neste trabalho, vamos considerar o segundo elemento, o indivíduo a corrigir.

O enclausuramento exclui de fato e funciona fora das leis, mas tem como justificação a necessidade de corrigir, melhorar, conduzir a resipiscência, de fazer retornar a “bons sentimentos”. A partir dessa forma confusa, mas historicamente decisiva, é preciso estudar o aparecimento, em datas históricas precisas, das diferentes instituições de adestramento e das categorias de indivíduos aos quais ela se dirige. Nascimento técnico - institucionais da cegueira, da surdez-mudez, dos imbecis, dos retardados, dos nervosos, dos desequilibrados. (FOUCAULT, 1997, p. 63)

Neste momento, não estou interessada em discutir os processos de subjetivação a que o ser humano está submetido, mas como essas relações se apresentam, na medida em que o exercício das relações de poder - saber é determinante para entender como as sociedades modernas constroem formas de “tecnologias”. Essas tecnologias são capazes de permitir que o sujeito deixe de ser assujeitado para tornar-se um corpo dócil e útil ou vice-versa. Foucault inscreve essa “reviravolta do sujeito” entre meados do século XVII até o século XIX.

Não se fala em constituição de um sujeito na Antigüidade Clássica, porque não houve naquele domínio um mecanismo de subjetivação que, elaborando uma identidade que seria assumida como própria, teria constituído um sujeito. Daí Foucault afirmar que o que se percebe entre os gregos é a busca do indivíduo em constituir-se enquanto mestre de si, não havendo assim algo que se aproximasse à constituição de um sujeito como ocorre na atualidade. (FONSECA, 1995, p. 26).

Como foi expresso anteriormente, o sujeito é produto das práticas discursivas. Ao mesmo tempo em que constitui, ele é constituído, se constrói a partir do movimentos discursivos. O sujeito não é uma entidade natural, preexistente, como as Teorias Iluministas apresentam o sujeito moderno. Para essas teorias, o sujeito moderno está “dividido” em processos diferenciados, ele está em um estado de “bestialidade”, num estado incivil, sendo a escola um espaço salvacionista para tirá-lo desse estado de “selvageria”.

Os processos de subjetivação, portanto, estariam “relacionados” ao sujeito, que é preso a uma identidade, que lhe é atribuída como própria, enquanto que, no processo de objetivação, a relação se estabelece no indivíduo moderno: dócil e útil, um sujeito já dado. Mas, afinal de contas, do que estamos falando? Nada mais, nada menos do que, conforme Foucault, em *Vigiar e Punir* (1987), da *arte das distribuições*, ou seja, a disciplina.

A lógica da disciplina é pensar em um cenário como se fosse uma “aberração”, pois assim ela irá expor regras, logo, competirá aos corpos exercê-la. Essa lógica ocorre a partir de um processo permanente de produção, patologização e normalização até que o sujeito, como um espelho, se torne um cidadão autogovernado. A escola, que se ocupou de inventar, através de suas práticas, os alunos e, no caso referido, os alunos surdos, aponta determinadas características a serem desenvolvidas, vigiadas e normalizadas, práticas que se preocupam em enquadrar e formar o corpo surdo para que este se torne apto a (con)viver na sociedade.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault tem como argumento que, em curto período de tempo – meados do século XVIII a meados do século XIX –, se mudou a forma de punir e o significado da punição. Anteriormente, a punição pautava-se por demonstrar quem exercia ou, no caso, detinha o poder. Depois, o poder punitivo ocultou-se não só nas instituições, mas também em suas ações sobre os corpos. Superou-se o suplício público como demonstração de poder para instalar-se o poder de “cura” sobre aqueles considerados (pode-se dizer, normalizados, produzidos como) anormais ou monstros.

A atuação do poder disciplinar vai configurar aspectos distintos do poder soberano, sustentando-se mais em uma ação sobre os corpos e seus atos do que sobre os produtos retirados da terra, esta última transcritível nos termos de soberania. (...)A possibilidade de pensar o corpo como objeto e alvo de um poder que se exerce através de mecanismos disciplinares permite-me trazer a idéia de normalização. (LUNARDI, 2003, p, 101)

No período compreendido entre os séculos XVI e XIX, Foucault (1997) vai “construir” a figura do *anormal*. Nesse tempo, observa-se por que alguns indivíduos deveriam ser dispostos, cada um, conforme sua “anormalidade”, pois a sociedade crescia cada vez mais e não se tinha um espaço adequado para “colocar” esses sujeitos, que atrapalhavam o desenvolvimento da sociedade moderna. Para ilustrar o discurso sobre a “anormalidade”, trago um poema de Quintana, meu companheiro inseparável: “*as crianças, os poetas e talvez esses incompreendidos, os loucos, têm uma memória atávica das coisas. Por isso julgam alguns que o seu mundo não é*

propriamente este. Ah, nem queiras saber... Eles estão neste mundo há muito mais tempo do que nós”.

Para validar a maneira como determinados grupos ditos “anormais” foram sendo representados, foram criadas “políticas de normalização” para legitimar a posição de certos grupos. Nessa “ânsia” por dar um lugar aos sujeitos fora do “padrão de qualidade”, foram sendo inventadas instituições com o propósito de retirar os sujeitos anormais dos olhos da sociedade, como manicômios, hospícios, asilos, colégios e escolas foram surgindo.

Não se busca dotar a história de um caráter magistral e pedagógico entre outras coisas porque um olhar retrospectivo deste tipo é também fruto das instituições escolares. Pretende-se, pelo contrário, aplicar o método genealógico para abordar o passado a partir de uma perspectiva que nos ajude a decifrar o presente, a rastrear continuidades obscuras por sua própria imediatez, e a determinar os processos de montagem de peças mestras, seus engates, para que servem e a quem, a que sistemas de poder estão ligados, como se transformam e disfarçam, como contribuem, enfim, para tornar possíveis nossas condições atuais de existência. (VARELA, ALVAREZ-URIA, 1992, p. 69)

Não busco fazer uma genealogia do sujeito surdo ou da escola, mas entender como essas noções foram se engendrando de tal forma que hoje, como veremos em outro capítulo, se configuram saberes, conhecimentos sobre a educação de surdos e, principalmente, sobre a “Pedagogia da Diferença”. Como ferramenta utilizo o método genealógico descrito por Foucault possibilita discutir para que serve essa “Pedagogia” e a quem e a que sistemas de poder está ligada; permite-nos pensar sobre a possibilidade dos acontecimentos ao longo da história da educação de surdos.

Chamemos provisoriamente genealogia o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais. (FOUCAULT, 1979, p. 171)

Pode-se entender o conceito de genealogia tomando-se o homem como sujeito-efeito-produto de várias experiências e acontecimentos que sobre ele se amarram, através dos mecanismos de poder-saber. Foucault alerta para não entender esse método como uma procura de fatos historicamente construídos simplesmente, mas

percebê-lo como um novo fato da sociedade moderna, cuja base está na disciplina sobre o corpo. Como foi dito anteriormente, começou-se a ver no corpo uma outra maneira de disciplinamento² - o que importa agora é que cada um esteja no seu devido lugar e promova práticas úteis para a norma que o controla, esteja ele no exército, na escola ou em qualquer outro lugar.

A escola sempre fez parte da configuração de produção de subjetividades. Nesse sentido, a maquinaria escolar, conforme Alvarez-Uria; Varela(1992), tem o propósito de definir o sujeito, seja ele “normal” ou “anormal”, por meio das relações de poder entre professores e alunos e vice-versa. As relações de poder que circulam nesse lócus fazem parte do que Foucault (1987) chamou de sociedade disciplinar, uma sociedade da ordem, uma sociedade da norma.

Assim, como eixo central das relações de poder, temos o sujeito produtivo e vivente que é produzido pelas práticas disciplinares. Fazendo-se, pois, uma análise da invenção da escola, um espaço que funciona como um termômetro da normalidade, vê-se que o que está fora da norma precisa ser corrigido, curado e normalizado, e é nessa invenção que a educação de surdos vai se inscrevendo como parte desse termômetro.

2.1. Educação de surdos - ramificações de uma história

Para refrescar a memória de alguns e para conhecimento de outros, recorro a certos acontecimentos que produziram os discursos na educação de surdos, a fim de localizar as epistemes que delineiam o que hoje se fala sobre surdos e surdez.

Se observarmos a história da nova ordem social mundial, nos depararemos com um cenário nacional que tem produzido movimentos de ajustamento dos diversos grupos sociais.

A palavra “inclusão” propagou-se de forma efetiva nos atuais discursos da Política da Educação Especial. Estes buscam estratégias para uma distribuição de participação mais uniforme de grupos populacionais que têm sido excluídos,

² Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade são o que podemos chamar de “disciplinas” (FOUCAULT, 1987, p. 118).

constituindo-se, muitas vezes, em um efeito vazio de significação social. Isso sem descartar o importante processo histórico que gerou a construção desse paradigma, que se pautou em edificar e amenizar as “diferenças” promovendo a “inclusão” a partir do princípio básico da normalização.

Segundo a Teoria Evolucionista de Darwin, o homem, assim como todos os animais que vivem hoje, passaram por um processo de seleção natural constante e severo. Dessa seleção, saíam os mais aptos para viver segundo as condições de vida do meio e da época em que existiam. Era uma *guerra* pela sobrevivência, em que somente os "melhores" sobreviviam.

Como já foi mencionado, Foucault utilizou, em um dos seus cursos, “Os anormais”, uma figura representando a animalidade e a monstruosidade com que se “tratavam” os que se encontravam fora do padrão. O surdo aparece como uma dessas figuras.

As duas palavras para descrever em grego clássico para os surdos e mudos foram *eneós* e *kofós*. *JAN* meio mudos e, neste sentido foi usada por Platão e Aristóteles; *Kofós*, referidas coisas, ele se refere a vazio, ineficaz, e assim por diante. O interessante é que este termo é utilizado para além do significado de obtuso, estupidez e deficiência mental. (SKLIAR, 1997, p. 17)

O “surdo-mudo”, como fora designado, era um sujeito privado de alguma coisa, tinha sofrido alguma mutilação ou algo parecido. Na Grécia, onde a oralidade era algo muito requisitado, os surdos eram considerados fracos e sem inteligência, pois não podiam, através da oratória, ser reconhecidos pela sociedade da época.

A surdez era vista como uma deficiência medíocre; as pessoas surdas eram consideradas irracionais, viviam sozinhas e abandonadas na miséria. Não tinham direitos e muitas vezes eram sacrificadas. Nesse ínterim, o discurso religioso propaga-se. Os surdos, primeiramente, são impedidos de receber o sacramento da comunhão e também heranças. Além disso, há sanções bíblicas, como é o caso do impedimento do casamento de duas pessoas surdas. Já na Idade Média, a igreja condena o infanticídio, atribuindo a causas sobrenaturais as "anormalidades" que as pessoas apresentavam. É importante ressaltar que até o início da Idade Moderna não havia notícias de experiências educacionais com as crianças surdas.

No ocidente, os primeiros educadores de surdos de que se tem notícia começam a surgir a partir do século XVI, sobretudo na Espanha, França, Inglaterra e Alemanha. Nessa classe de pessoas, podem-se citar os nomes de Rudolphus Agricola (1443-1485), Girolamo Cardano (1501-1576), Pedro Ponce de Leon (1520-1584), Juan Pablo Bonett e Abbé Charles de l'Epee (1712-1789).

Após longo período, o século XVIII foi considerado por muitos o período mais fértil da educação de surdos. Foi nesse tempo que houve a criação de várias instituições voltadas para a educação desses sujeitos. Dessa forma, através da língua de sinais, os surdos puderam aprender diversas profissões.

Esse período que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos, testemunhou a rápida criação de escolas para surdos em todo o mundo civilizado; a saída dos surdos da negligência e da obscuridade; sua emancipação e cidadania; a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade - escritores, engenheiros, filósofos e intelectuais surdos, antes inconciliáveis, tornaram-se subitamente possíveis. (SACKS, 1989, p. 37)

No século XIX, os Estados Unidos destacam-se na educação de surdos utilizando a ASL (Língua de Sinais Americana), com a influência da língua de sinais francesa, trazida por Laurent Clerc, um professor surdo francês, discípulo do Abad Sicard e seguidor de L'Epée. Clerc, junto com Thomas Gallaudet³, funda a primeira escola americana para surdos e, em 1864, a única Universidade para surdos no mundo. Assim, a partir de 1880 e até a década de 70, em todo o mundo, a educação dos surdos foi seguindo e se conformando com a orientação oralista, decidida no Congresso de Milão⁴. Nesse congresso, os maiores interessados (surdos) foram “convidados a se retirar”, e, a partir de então, foi decidido que o oralismo seria a melhor forma de comunicação entre os sujeitos surdos; esta foi uma das resoluções que mais assolaram a educação de surdos, com o “abandono” do uso da língua de sinais, principalmente nas escolas.

³ Atualmente o Tsukuba College of Technology, fundado no Japão em 1987, e a Universidade de Gallaudet são as duas únicas escolas superiores para surdos no mundo.

⁴ Congresso Internacional de educadores de surdos realizado em Milão, na Itália. Graham Bell usa todo o seu prestígio na defesa do oralismo. Juan Jacob Valade Gabel, professor do Instituto de Paris, apresenta um método de educação visando a eliminar os gestos e as línguas de sinais. Trava-se grande disputa. Os professores surdos são excluídos da votação. O oralismo vence com a recomendação da proibição oficial do uso das línguas de sinais nas escolas.

A história da educação de surdos no Brasil iniciou-se com a criação do Instituto de Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundado em 26 de setembro de 1857 pelo professor surdo francês Ernest Huet, que veio ao Brasil a convite do Imperador D. Pedro II para trabalhar na educação de surdos. No início, os surdos eram educados por linguagem escrita, articulada e falada, datilologia⁵ e sinais. A disciplina "Leitura sobre os Lábios" estaria voltada apenas para os que apresentassem aptidões para desenvolver a linguagem oral. Assim se deu o primeiro contato com a língua de sinais francesa trazida por Huet.

Com a participação de diversos especialistas, por volta da década de 70, e o interesse pelos surdos, ou melhor, pela "procura" de uma melhor metodologia para a educação de surdos, originou-se uma nova abordagem na educação de surdos: a Comunicação Total⁶, como forma intermediária entre o oralismo puro e o gestual. Na década seguinte, após vários estudos, principalmente de duas lingüistas, Lucinda Ferreira Brito e Eulália Fernandes, o bilingüismo⁷ começou a ser difundido.

Depois de longo período de variadas lutas, em 16 de maio de 1987, sob a direção de alguns surdos, cria-se a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS). Com a Federação, foram surgindo inúmeros movimentos e lutas em prol da comunidade surda para que a surdez e os surdos fossem vistos e representados não mais pela falta ou deficiência corporal, mas sim por uma condição cultural.

Em suma, proponho olhar a surdez e os surdos não pela falta, mas por aquilo que ela marca como diferente. A surdez, antes de qualquer outra diferenciação que possa ser estabelecida, chama a presença do som para o contraponto. Não aproxima o som para que uma relação de oposição se estabeleça, mas para que uma relação de diferenciação tenha condições de se colocar. (LOPES, 2007, p. 23)

O NUPPES (Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos da UFRGS), em 1996, como um grupo de pesquisadores ouvintes e surdos, sob

⁵ Datilologia é a soletração de uma palavra usando-se o alfabeto manual de LIBRAS.

⁶ Criada por uma professora, mãe de menina surda, a Comunicação Total combina várias técnicas e recursos, como gestos, Libras, leitura labial, fala, leitura, escrita e o português sinalizado.

⁷ O Bilingüismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessíveis à criança duas línguas no contexto escolar; no caso da criança surda, a língua de sinais é primeira língua (natural) e o português aparece na modalidade escrita.

orientação do professor Carlos Skliar, começa a “voltar a olhar bem” a surdez e a educação dos surdos. No fragmento a seguir, a Raiz A, quando perguntada sobre quando se começou a falar em diferença na escola, expôs o seguinte relato:

Na minha percepção, do passado até hoje, muitas coisas forma modificadas. Diversas pesquisas foram realizadas por grupos de surdos e ouvintes, chegando a questões relativas à cultura dos surdos e a escola de surdos. Antigamente não havia nada disto. Existia uma carência de pesquisas sobre este assunto. A escola está realmente diferente, pois naquela época o foco era o oralismo, como muitas limitações às línguas de sinais. Os professores utilizavam uma educação tradicional, muito diferente de hoje, quando os professores já utilizam uma metodologia mais moderna. É a minha opinião. (Raiz A)

Na fala dessa professora, podemos vislumbrar um primeiro movimento em que o discurso da Pedagogia surda começa a ser questionada. Na narrativa, percebe-se que hoje já foram “dadas as costas” a alguns discursos que engessavam os sujeitos surdos em um espaço no qual não lhes caberia estar preocupados com a educação de seus pares, muito menos que pudessem ser pesquisadores. Seu lugar era estar “esperando” que especialistas, obviamente ouvintes, escolhessem a melhor alternativa para sua educação, colocando a surdez num discurso clínico, sob práticas de normalização e correção. Hoje temos outras experiências na escola, como a contratação de profissionais surdos e professores que possuem algum conhecimento em relação à língua de sinais, o que antigamente era mais raro.

Sabe-se hoje que as políticas públicas vêm abarcando a noção de diferença para dar conta dos currículos pensados para os sujeitos que se encontram nos discursos da Educação Especial, e os alunos surdos não fogem a essa normativa. Percebe-se que, quando se trata de “Pedagogia da Diferença”, se fala de mais uma invenção metodológica, ou seja, de uma mudança curricular, mais preocupada com a estrutura espacial, do que de uma mudança discursiva. No trabalho de Lunardi (2003), podemos ver como os discursos da Educação Especial e principalmente sobre os surdos (esses “outros”) são produzidos e inventados...

Para buscar a ordem e manter a tranqüilidade dos demais, é preciso continuar demarcando as linhas divisórias e as balizas entre nós - os normais, os capacitados, os iguais - e eles - os anormais, os diferentes, os descapacitados. No entanto, essa demarcação de território vê-se travestida sob o slogan da igualdade, da homogeneidade e da tolerância, em especial por esta última, que nos convida a aceitar e conviver com a diferença. (LUNARDI, 2003, p. 182)

Marcar essas fronteiras é útil porque permite que o sujeito seja visto como fragilizado por sua “diferença”, sua inabilidade, sendo mais fácil governá-lo e, portanto, produzir sobre ele determinadas representações que irão configurá-lo no cenário educacional. Nesse sentido, a idéia de “Pedagogia da Diferença”, atrelada à idéia de multiculturalismo, amacia atos de discriminação, mostrando uma nova roupagem para a Pedagogia é marcar a fronteira entre o normal e o anormal. É preciso problematizar a política multicultural no sentido de olhar com outros “óculos”, não mais esses travestidos com slogans da pluralidade, tolerância da diversidade. É preciso que produzamos outros discursos, deslocando aqueles que se julgam pretensamente superiores.

Como corpo teórico, o multiculturalismo questiona o conhecimento transmitido nas diversas instâncias produtoras e transmissoras de cultura, identificando etnocentrismos, visões estereotipadas de grupos identitários e buscando aberturas para a incorporação da pluralidade de vozes, das formas diversas de se construir e interpretar a realidade. (VEIGA - NETO, 1999, p. 06)

A discussão em torno de uma “Pedagogia da Diferença” para os sujeitos surdos, nesta pesquisa, entende que não basta somente que a história e a cultura surda sejam contempladas no currículo, mas que a surdez seja vista como uma diferença política, e não como uma diversidade cultural.

Bhabha (1998) afirma que o termo “diversidade” é um legado de tradições colonialistas e que a sociedade é plural desde o seu nascimento. Porém, falar de diversidade ao abordar surdos e surdez parece querer “harmonizar” a história, celebrar as inúmeras violências praticadas com os sujeitos surdos. Quando falamos em diversidade, percebe-se que as questões de poder-saber não são abordadas, pois, na perspectiva da diversidade, há uma norma que, por ser estabelecida, se torna inquestionável. E é a partir das normas dos ditos “iguais” que vamos marcando quem são os diferentes.

A diversidade, muitas vezes vista como natural, não é pensada ou problematizada. Ela vai simplesmente sendo superada e aceita como uma “identidade nacional”, desde que não seja causadora de “rebeldias”, para não desestabilizar e oferecer riscos. Ela vai estabelecendo mecanismos que permitem definir os que se encontram na norma e os que estão fora dela, para assim normalizá-los para conviver “harmoniosamente” com o diferente. Na perspectiva da diferença, porém, muito mais que amaciar os conflitos entre posições diferentes, o que está em jogo é a idéia do movimento. Diferença é movimentar-se em direção do reconhecimento de uma multiplicidade de sujeitos e de práticas para que se possa pensar o modo em como identidades e diferenças vão sendo construídas e posicionadas na cultura.

O currículo, que é múltiplo⁸, que se inscreve numa prática discursiva, deve gerar um estímulo para que os sujeitos surdos lutem por um espaço onde suas histórias sejam gravadas para que os outros alunos surdos possam ser “seguidores” dessas subjetividades e, portanto, para que esse currículo seja inventado a partir do múltiplo.

Considero interessante observar que, em muitas escolas de surdos, o bilingüismo se “emaranha” com a questão da diferença por ainda não haver um entendimento epistemológico desse conceito. Muitas vezes, a idéia do bilíngüe, por atribuir a questão da língua de sinais a elementos culturais, é significada como “Pedagogia da Diferença”. Esse movimento acaba por enclausurar a diferença numa matriz puramente metodológica. A aproximação pela qual a política educacional e, por sua vez, a escola “enlaçam” a “Pedagogia da Diferença” e a educação bilíngüe vem se constituindo como mais uma invenção metodológica na educação de surdos. Então, percebendo como essa “modalidade” está sendo trabalhada nas escolas de surdos, questiono: será que, quando a escola se diz bilíngüe, ela também é uma escola da diferença?

No trecho a seguir, Raiz W, quando questionado sobre quando se começou a pensar a diferença na escola, trouxe a seguinte narrativa:

⁸ Nesta discussão, não estou atrelando a discussão ao multiculturalismo, mas à de idéia de múltiplo, de diferença.

A diferença dentro da escola de surdos está presente na maneira de se comunicar da comunidade surda, através da língua de sinais em primeiro lugar e a língua portuguesa em segundo. (Raiz W)

O excerto acima mostra-nos o quanto muitas escolas, professores e alunos surdos, por conhecerem alguns elementos vinculados com a cultura surda, se sentem identificados com uma “Pedagogia da Diferença”. Um exemplo disso é quando o argumento de que, quando a escola utiliza a língua de sinais como primeira língua, isso está naturalmente ligado ao conceito de diferença. Isso é muito preocupante, pois a língua de sinais, em muitos lugares, ainda não ocupa um lugar de destaque ou de primeira língua nas escolas de surdos; ela permanece como um “apoio” pedagógico, o que, para a experiência surda, vem a reduzir sua real importância para a comunidade escolar surda.

Eis aí o grande desafio de muitos pesquisadores surdos ou ouvintes (que trabalham em prol das causas surdas, como é o meu caso): fazer um movimento para que, na escola de surdos, seja contemplada a adoção da língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, bem como histórias surdas, teatros, etc. Acima de tudo, não devemos esquecer que esses espaços são, sim, traçados e marcados por verdades, acontecimentos e experiências, ocasionando efeitos e deixando marcas e caminhos.

As experiências é que nos permitem dar sentidos às coisas que vemos e falamos – no caso dos surdos, o que vêem e sinalizam. Para além da aquisição da informação, que pode ser *passada/transmitida*, a experiência permite a *construção de conceitos* que nos possibilitam *pensar* o mundo, as relações, as verdades ensinadas e as mais distintas aprendizagens. Das experiências, saem as diferentes subjetividades os diferentes sujeitos da educação. (LOPES, 2006, p. 40- 41)

A partir desse excerto de Lopes, penso, então: qual seria a configuração da escola de surdos? Acredito que se deva ter um currículo que atenda à demanda dos conhecimentos, informações e aprendizagens dos sujeitos surdos, entendendo que, em torno da educação de surdos, circulam diversos discursos, inclusive, o discurso curricular. Desse modo, o gancho com os significados culturais e as relações de poder

é primordial, não esquecendo que esse poder não se insere de “cima para baixo”, mas horizontalmente, em uma rede capilar e discursiva, na microfísica da escola.

Um dos espaços em que as estratégias da diversidade fixam a inscrição da pluralidade e da diferença é o currículo. Uma das maiores recorrências nos discursos que tratam da questão curricular na educação dos surdos é o apelo as “adaptações curriculares”. Seriam essas a tão buscada igualdade de oportunidades entre surdos e ouvintes e respeito à diferença?. (LUNARDI, 2003, p. 178)

Em meio a jogos discursivos, a invenção da “Pedagogia da Diferença” vem tentando constituir-se como uma “alforria” cultural e escolar para os sujeitos surdos. O surdo experienciou e experiencia o significado da normalidade no cotidiano de suas práticas escolares, tendo que criar estratégias para que sua diferença seja “tolerada”, “hospedada” pela normalidade ouvinte. Nesse sentido, frente às atuais políticas de inclusão, ousou afirmar que a “Pedagogia da *Diferença*”, ou da *Diversidade*, está servindo como estratégia de comercialização política, bem como servindo à inclusão que mostra a necessidade de viver a diferença sem apontar para alguém em particular. Lutar por uma escola de surdos está vinculado a lutar por um espaço escolar que tenha a língua de sinais como oficial. Isso não pode se transformar em uma essência surda.

CAPÍTULO 3

PEDAGOGIZAÇÃO= ERVA DANINHA; ESPAÇOS DE RESISTÊNCIA= FERTILIZANTE

*Sem as raízes das árvores para segurar a terra, as chuvas fortes fazem desaparecer o solo fértil. As florestas estão a dar lugar a novos desertos.
Janet Sabina e Marnie Clark*

Antes de entrar propriamente nas questões relacionadas ao currículo e à “Pedagogia da Diferença”, posiciono-me no local onde são instituídas as políticas públicas no campo da educação de surdos e no espaço onde fui “formada”: Educação Especial.

Quando falávamos em Educação Especial, sempre nos vinha à mente a idéia do louco, excepcional, deficiente. Porém, com os discursos sobre a inclusão, especificamente sobre a escola inclusiva, a Educação Especial começou a ser olhada com uma visão mais sutil, mais branda, mais politicamente correta – digamos, por meio da produção de significados que a linguagem nos proporciona.

Os Estudos Culturais⁹ e os Estudos Surdos¹⁰ geraram um movimento de tensão na Educação Especial, pois até hoje a educação de surdos continua neste campo, possibilitando-nos entender as estratégias de deslocamento político dos surdos do território da Educação Especial. Ou seja, podemos perceber que, por meio

⁹ “Os Estudos Culturais vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso” (COSTA, 2005, p. 108).

¹⁰ “(Os) Estudos Surdos problematizam justamente aquilo que em geral não é problematizado, nem na educação especial, nem em outras abordagens dessa temática. O nosso problema, em consequência, não é a surdez, não é os surdos, não é as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas sim as representações dominantes, hegemônicas, “ouvintistas” sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos (SKLIAR, 1998, p. 30)”.

de um jogo discursivo, a educação de surdos vai em outro sentido de entender as questões da surdez, vai muito além de entender o surdo como um objeto a ser curado e normalizado. Os Estudos Culturais possibilitam entender o sujeito surdo como constituído na relação com o outro surdo; diferença que é produto de um processo de construção e de mudança histórica, política e social do mundo dos surdos.

Nesse sentido, deixo explícita a idéia de que a educação especial é, antes de mais nada, a fabricação de um conjunto de dispositivos, tecnologias e técnicas que se orientam para uma normalização – inventada, de um outro, também inventado – como outro deficiente (SKLIAR, 2003, p. 156).

Falar em Educação Especial, atualmente, remete-nos a três palavras: diferença, diverso e identidade. No entanto, essas palavras, talvez muito simples (se olhadas pelo significado do dicionário), alentam-nos, confortam-nos, mostram-nos o quanto esse outro, esse diferente está longe de mim; este outro é um alguém que não sou, um outro ser diferente, mas que, no terreno da Educação Especial, precisa ser nomeado...

Mas acredito que o que deve ser sublinhado aqui é o possível entendimento da educação especial como uma espacialidade colonial – que não supõe, é claro, que a alteridade deficiente seja tão-somente uma alteridade colonizada: o lugar no mundo desses outros deficientes tem sido permanentemente relacionado e confundido com seu lugar institucional, e o lugar institucional foi frequentemente profanado pela perversidade de pensar tudo em termos de inclusão e exclusão (SKLIAR, 2003, p. 157).

A escola também é um espaço de produção das diferenças, diferenças que são múltiplas, que estão em ação. As diferenças na escola dão-se através dos movimentos de resistência. Foucault, a partir dos anos 70, passa a inscrever o termo “resistência” de forma indissociável das relações de poder/saber e vice-versa. Onde há relações de poder, há possibilidade de criar espaços de lutas.

A questão da resistência não é, então considerada através da construção de uma pura teoria da resistência, mas através de uma prática da resistência que se efetiva num encontro com uma verdade histórica. Ou seja, a resistência surge quando as relações de poder da produção histórica da verdade são desencadeadas e alteradas: um duplo movimento é traçado quando uma verdade histórica diferente é escrita, minando, simultaneamente, a verdade histórica em si mesma. (VILELA, 2006, p. 119-120)

É nesse sentido que a escola de surdos se insere nas Políticas Públicas, como brecha de resistência para a construção das “marcas que constituem a cultura surda” (LOPES, 2007, p. 53). No trecho a seguir, através da narrativa de uma professora surda, podemos vislumbrar esses movimentos de resistência.

Em primeiro lugar, o grupo dos surdos sentia a necessidade da criação da Associação de Surdos de Santa Maria. Então, eu questionava-os sobre suas expectativas a respeito da criação de uma escola para surdos. Já havia muitos surdos que estavam incluídos e sofrendo muito nesta condição. Então pensamos, discutimos e, a partir disto, fundou-se a escola de surdos. Esta era uma escola diferente da escola de ouvintes. Isto foi muito bom, pois a cultura, as identidades próprias daqueles alunos estavam presentes ali, proporcionando a eles satisfação em relação a escola e ao ensino. (Raiz S)

A necessidade da criação da escola de surdos vem da fusão entre os movimentos de resistência e identidade, pois é a partir desses mecanismos que a comunidade surda luta e resiste aos movimentos oficiais e discursivos, luta por um espaço onde possa experienciar sua diferença e para que, no futuro, as próximas gerações passem por outros movimentos, não mais em luta por uma língua ou por espaço próprio de aprendizagem, para que sejam outras lutas, outros movimentos, outras resistências...

Dentro dessa perspectiva é que observamos que as identidades não são unificadas - elas são fragmentadas e multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições. Elas estão sujeitas a uma historicização e constantemente em processo de mudança e transformação.

A escola moderna tem sido denunciada como a mais conservadora das instituições. A escola, desde sua gênese, vem assumindo um lugar privilegiado e uma confiança generalizada na instrução e no que isso representa para a ascensão social e econômica. A partir dessa análise é que a educação de surdos vem repensando seu *status quo* dentro da Educação Especial, uma vez que esta ainda

medicaliza, naturaliza, normaliza “seus sujeitos”, categorizando-os mediante seus limites, olhares, palavras, pensamentos...

A aliança da medicalização com a caridade e beneficência também constitui um processo complexo e multifacético. Se trata da legitimidade moral com que a atividade missionária e o auxílio caritativo são aceitos como respostas válidas na educação especial, com o objetivo de humanizar – e naturalizar – aos sujeitos (SKLIAR, 1999, p. 20).

Nessa configuração, os surdos foram sendo narrados como corpos “inertes”, amorfos, solitários no seu mundo, desprovidos de significados e linguagem, representados pelo controle de seus corpos e mentes, pela violência e pela perseguição de sua língua, cultura e diferença. Nesses espaços e temporalidades em que a identidade e diferença marcam suas fronteiras, o outro aparece, o outro “emaranhado” pelas tramas do saber/poder. E nesses espaços é que ser o outro atrapalha, fere, mostra a exclusão, a segregação e a normalidade estabelecida. Dentro dessas questões, vou abrindo uma brecha para falar do que me incentivou a escrever estas linhas instigantes e também prazerosas, porque é um momento só meu. Talvez seja egoísmo, mas é um momento de colocar minhas representações para o(a) leitor(a) e, assim, construir também minha identidade.

“Questionar” talvez seja a palavra-chave à que devemos sempre nos remeter quando a escola retém aquilo que poderia ser pensado como uma “Pedagogia da Diferença”. Devemos estar atentos, pois, quando se pedagogiza, se ensina a ser, portanto, quando se normatiza a diferença. E isso não condiz com diferença. Se os surdos estão lutando por um espaço onde sua diferença e sua identidade sejam respeitados, como pensar a diferença dentro do currículo? É a partir desse questionamento que vimos problematizar a instituição do currículo na produção do sujeito surdo.

3.1 Teorias do currículo

Acredito que agora seja o momento de fazermos outras perguntas a respeito da escola de surdos, pois estes vêm reivindicando outros recortes sobre sua aprendizagem, problematizando um currículo que, além de respeitar e contemplar a cultura e a diferença surda, também atente para um movimento em prol de uma escola que leve em consideração saberes tão necessários que, a meu ver, parecem estar desvalorizados.

Na minha percepção, do passado até hoje, muitas coisas foram modificadas. Diversas pesquisas foram realizadas por grupos de surdos e ouvintes, chegando a questões relativas à cultura dos surdos e a escola de surdos. Antigamente não havia nada disto. Existia uma carência de pesquisas sobre este assunto. A escola está realmente diferente, pois naquela época o foco era o oralismo, como muitas limitações às línguas de sinais. Os professores utilizavam uma educação tradicional, muito diferente de hoje, quando os professores já utilizam uma metodologia mais moderna. É a minha opinião. (Raiz A)

Sabe-se que, na história da educação dos surdos, a “(re)criação das escolas de surdos” foi um marco importante para a afirmação da diferença surda. No entanto, percebe-se que, na merecida busca por essa luta política, cultural e lingüística, provavelmente, se olhou para a escola como uma instituição, um espaço de constituição do conhecimento formal – e de que outra forma olhar a escola? Acredito que não devemos ter um olhar “simplificado”, não podemos ser ingênuos e pensar a escola como um lócus fora das relações de poder. Ela precisa ser formal, ter regras, disciplinar – este é o objetivo da escola.

Quando surgiu a idéia de fazer um trabalho com questões relacionadas ao currículo, logo veio à mente aquele currículo em forma de “grades”, assim chamado: grade curricular. Nesse sentido, fiz uma relação um tanto “engessada” de como seria

um currículo para Educação Especial. Seria o mesmo da classe regular? Ou, melhor dizendo, da classe comum? Isso porque, segundo alguns estudiosos, o “correto” seria *comum*, porque, se fosse *regular*, haveria de ter o *irregular*, mas, se tem o *comum*, não poderia ter o *incomum*? Sendo a Educação Especial uma modalidade de ensino sem um currículo próprio, somente técnicas, métodos e adaptações (dando uma “espiadinha” em alguns questionamentos anteriores), pergunto: por que para o alunado da Educação Especial é ensinado isso e para os alunos da classe comum aquilo? Por que é tão questionada uma escola somente para surdos? Na narrativa deste professor surdo, podemos vislumbrar o porquê de uma escola para surdos, inserida em um outro contexto de inclusão, e o porquê de um currículo diferente das escolas comuns.

É um currículo específico. Neste, deve haver questões como a cultura, a comunidade, disciplinas de língua de sinais, diferente de um currículo ouvinte. Basicamente um currículo diferente para as escolas de surdos. Por exemplo, em uma sala com surdos e ouvintes, é preciso ter um intérprete, ou podem-se formar dois grupos distintos, já que é difícil uma adaptação para surdos e ouvintes, quero dizer, na verdade é claro que pode haver trocas entre estes dois grupos, mas as questões sociais, de identidades, são diferentes. Por isso é difícil um mesmo currículo para ambos os grupos, especialmente pela questão da prioridade para a língua portuguesa em detrimento à língua de sinais. Mas pode-se acostumar com isso, na inclusão o processo de desenvolvimento fica mais lento. Em classes especiais para surdos sim o desenvolvimento é favorecido, usando de um currículo diferenciado. São duas possibilidades de ensino que se mostram distintas ao serem comparadas. (Raiz W)

Conforme Lopes (2006), uma escola e um currículo surdo também não são sinônimos de garantia para o “sucesso” da educação dos alunos. Isso porque, ao fim e ao cabo, a escola de surdos, assim como a escola comum, funciona como um local de governo, podendo cair na armadilha de engessar a língua de sinais mais como uma disciplina do que uma forma de referente lingüístico.

Nesses jogos de distinção, privilégios, interesses, controles e discursos, a escola não é a única instituição que homogeneiza e educa; ela se constitui como um importante local de governo, como máquina de ensino atrelada a uma melhor

tradição pedagógica moderna. No entanto, essa “maquinaria escolar” pode ser reinventada, assim como a educação de surdos pode ser reinventada dentro de uma perspectiva que veja os sujeitos surdos como produtores de identidades multifacetadas e de outridades e diferenças, rompendo barreiras e deslocando discursos e representações.

Nesse espaço de produção de diferenças, tento trazer o currículo visto por um olhar a partir das teorias curriculares¹¹ - produtor de conhecimento, dependente de significações e, por consequência, produto das relações de poder. É precisamente devido à questão de por que aprender isso e não aquilo que dirijo minha atenção para os estudos sobre currículo atrelados ao campo dos Estudos Culturais. Trata-se de um terreno teórico sensível às relações de poder, onde se demarcam as lutas pelo campo cultural e onde se inscreve o currículo como parte de uma construção social, sendo, portanto, modificado pelos discursos e pela produção dos significados globais.

Justifico meu uso desses caminhos simplesmente por questões de escolhas teóricas que fazemos por nos sentirmos mais confortáveis em falar de determinados lugares, e não de outros. Por isso, sinto-me “aconchegada” com essas opções por terem me permitido fazer alguns cruzamentos de fronteiras e clarear algumas direções que poderão me servir para falar dessas minhas preferências... Uma dessas escolhas seria “pegar um gancho” com o pós-estruturalismo¹², por entender esse movimento em constante mobilidade, não estando “preso” em uma única definição. Como conta meu admirado poeta Quintana: “a poesia não se entrega a quem a define”. Portanto, há desimpedimento de qualquer interpretação, visto que, quando algum discurso teórico se fixa em determinado significado, é porque suas discussões

¹¹ Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo, torna-se impossível pensar o currículo simplesmente mediante conceitos técnicos, como os de ensino e eficiência, categorias psicológicas, como as de aprendizagem e desenvolvimento, ou, ainda, imagens estáticas, como as de grade curricular e lista de conteúdos. Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo por meio de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição (SILVA, 2005, p. 147).

¹² Por uma questão de preferências teóricas, utilizo esse termo para esclarecer algumas “verdades” que foram estabelecidas sobre currículo e por que isso se tornou verdadeiro.

se tornaram enfadonhas, sem motivos de contestação. Por isso, já justifico minha escolha por não querer sempre “reinventar a roda”...

A perspectiva pós-estruturalista não apenas questiona essa noção de verdade; ela, de forma mais radical, abandona a ênfase na “verdade” para destacar, em vez disso, o processo pelo qual algo é considerado como verdade (SILVA, 2005, p. 123-124).

Silva (2005) mostra-nos como o campo do currículo pode ser contestado e conflituoso, ou seja, um campo decorrente das relações de poder. Porém, essas relações não se dão por formas de proibição, mas sim querem provocar-nos para percebermos o quanto esses conflitos são benéficos no sentido de provocar e problematizar certas questões. Dessa maneira, sujeitar o currículo nessas relações é trazer questionamentos para dentro da escola e significar espaços que são férteis em experiências. Sendo assim, percebe-se que o currículo está intimamente ligado a questões como identidade, diferença e cultura, constituintes de sujeitos.

Um elemento que não pode ser deslocado da discussão sobre currículo e cultura é o poder, que “se manifesta em todas as relações, como uma ação sobre outras ações possíveis” (Veiga - Neto, 1995, p. 32). Quando falamos em qualquer uma destas instituições – família, igreja, escola –, não podemos deixar de mencionar o poder que é atravessado por elas, um poder que se funde e produz relações antinômicas. Onde há qualquer “erupção do discurso”, no caso referido, o currículo, o poder está acontecendo, pois ele se distribui, ele é capilar, é microfísico (Foucault, 1979). Portanto, estudar o que se engendra dentro das culturas e dos espaços está diretamente relacionado com as relações de poder/saber, uma vez que elas incidem indiretamente sobre os sujeitos porque são produtivas e estão estreitamente relacionadas com as práticas sociais e, desse modo, com os discursos.

Talvez a grande dificuldade de se entenderem as mudanças no mundo atualmente seja exatamente essa “invasão” de culturas que “rondam”, adentram em nossas escolas. Com isso, surgirão dúvidas, como: por que ensinar isso? Veiga - Neto (2002) diz que isso é difícil porque antes pensávamos em um “conceito” único de cultura, porém, esse “conceito” foi caindo por terra, surgindo outras perguntas: como vou ensinar uma cultura sem que, de algum modo, a minha esteja presente?

Para Wrigley (1996, p.73), “embora diferente, cada um perturbou e abalou convicções mantidas há muito tempo. Contudo, em cada caso, o comum prontamente se estende para recolonizar o incomum”. Aqui faço menção ao ouvintismo¹³, a que os surdos estiveram (e talvez ainda estejam) submetidos, ou seja, práticas que se julgam superiores para “ditar” o que a escola de surdos deve ou não ensinar. É interessante observar, pelo trabalho de Lopes (2006), o quanto a questão do “colonialismo” se faz presente, pois os surdos querem aprender na escola de surdos, porém os mesmos “ensinamentos” da escola de ouvintes.

O currículo próprio para surdos é diferenciado, pois possui conteúdos como história dos surdos, história da educação dos surdos, artes surdas, cultura surda, teatro, poesia, piadas surdas e diversas outras coisas. Há também questões como a gramática da língua de sinais, o estudo da língua, além das diversas disciplinas, como física, geografia, história, cultura, didática de língua de sinais, metodologia de língua de sinais, etc. (Raiz J)

No panorama da escola de surdos, onde há inegáveis relações culturais que se defrontam, onde existe uma pluralidade de identidades e o currículo se constitui como um dispositivo pedagógico que produz identidade, entender o currículo como construtor de identidades é vê-lo como um artefato, como algo produzido, composto por linhas distintas e inscrito em diferentes processos de construções sociais.

(...) o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro (SILVA, 2005, p. 135).

Nessa estreita construção de identidade que o currículo produz, entra novamente a questão central deste trabalho: como o sujeito surdo está sendo narrado dentro da “Pedagogia da Diferença”, na qual as escolas de surdos dizem estar “apoiadas”? Como dizer que existe um currículo surdo, sem que ele seja atravessado por questões do tipo: qual o conhecimento que deve ser contemplado no currículo surdo que é diferente dos demais? Sem referir questões como língua de sinais,

¹³ Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como ouvinte (SKLIAR, 1998, p.15).

cultura surda e tantas outras e já sabendo que a “Pedagogia da Diferença” não se constitui em uma metodologia, como pensar esse currículo? Por postular algumas noções de Deleuze sobre educação, rizomas, multiplicidade, também por meio desse encontro, utilizo o conceito de acontecimento, aqui entendido como:

Ele é aquilo que abrindo e indeterminando os possíveis, conferindo-lhes as suas possibilidades, abole as próprias condições de possibilidade. No limite, o acontecimento é aquilo que rompe com as condições previsíveis de possibilidade. Ele surge antes de ser possível, ou seja, antes de uma possibilidade vazia. Como tal, pensar quais condições de possibilidade de um acontecimento é uma questão equívoca, uma vez que o acontecimento não é passível de ser apreendido, antecipadamente à sua irrupção, sob um modo de pensamento crítico. (VILELA, 2006, p. 124-125)

Talvez possamos entender o acontecimento pela diferença, nas “coisas que saltam aos nossos olhos”, nos fatos impactantes que fragmentam nossos cotidianos comuns. O acontecimento é sentido. É esse andar “desvairado”, as experiências que se fazem dentro da linguagem. O acontecimento não é a história em si, mas um sentido que aparece de um só golpe, quando coisa e palavra, dentro e fora, se atritam. Por comungar com Larrosa sobre como nomear o acontecimento, também como uma “interrupção, novidade, catástrofe, surpresa, começo, nascimento, milagre, revolução, criação, liberdade” (2001 p. 282), é que questiono se o currículo pode ser entendido como acontecimento, já que este é significado como um dispositivo pedagógico que, alojado na idéia de normalização, acaba entrando na lógica do disciplinamento. Adiante, abordarei a questão de como o currículo pensado para diferença, por alguns momentos, pode camuflar-se e ser entendido como acontecimento da experiência...

3.2 “Pedagogia da Diferença”: mais uma novela pedagógica?

Esse termo, “novela pedagógica”, tomei emprestado de Larrosa (2004) para entender como se chegou à noção de “Pedagogia da Diferença” na educação de surdos. Nas narrativas dos professores, encontramos dúvidas, suspeitas, um emaranhado de idéias sobre esse conceito, entendido mais como um novo *slogan* na educação de surdos.

Eu não vejo muita diferença até de pedagogia surda e pedagogia da diferença. Eu acredito que elas estão fundamentadas na mesma linha... Pedagogia da diferença pra mim é uma pedagogia que procura então respeitar o surdo como ele é, essa pedagogia tem que levar em conta aspectos da cultura surda, questões de identidade, da língua, da cultura dos surdos, eu acredito que a pedagogia da diferença é uma tendência na educação de surdos e que ela vem se ampliando a partir dos próprios e se constituindo e se consolidando a partir dos próprios movimentos surdos. (Raiz R)

Nessa narrativa, vemos as “constantes mutações” que ocorrem nas práticas educativas, a invenção constante de termos para designar “novas” formas de educação que surgem em variados momentos. Aqui trago Larrosa para problematizar essa questão...

A novela pedagógica não seria outra coisa que um instrumento poeticamente sofisticado para persuadir ou convencer o leitor da verdade de alguma coisa e, se essa verdade for do tipo moral, para exortá-lo a atuar de determinada maneira. Por outro lado, a novela pedagógica seria basicamente comunicativa, no sentido de que a relação entre o autor e o leitor seria similar à que existe entre um professor e seu aluno, um pregador e sua audiência ou um orador e seu público. O emissor teria um projeto explícito sobre o destinatário e tentaria assegurar-se da eficácia da transmissão, isso é, da realização sem desvios de seu projeto. (LARROSA, 2004, p. 124)

Pedagogismos à parte, devemos estar atentos para que “novas verdades” não surjam formando cada vez mais novas “etiquetas desqualificadoras” ou que pedagogizações da diferença brotem como ervas daninhas, pois, no momento que se instituem novos *slogans*, estes vão proliferando-se, criando-se, assim, novos modelos a serem seguidos, fundados em novas verdades. Nietzsche já avisava: “lutar por *uma* verdade é algo totalmente distinto de lutar *pela* verdade” (2007, p. 64).

Assim, instituindo novas verdades, vamos nomeando o outro, vamos tolerando, tematizando o outro, criando temas pertinentes para dar um lugar para que eu saiba como lidar com esse “diferente”. É possível observar essa “diferença”, na medida em que aproximamos a produção do currículo de construções de múltiplas identidades, que, neste estudo, podem ser olhadas pela óptica de que “as identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura

surda, elas se moldam de acordo com maior ou menor representatividade cultural assumida pelo sujeito” (Perlin, 2003, p. 130). Isso pressupõe que as identidades formadas nos grupos são transacionadas entre seus pares e as experiências que cada um possui. A identidade surda, tendo como característica sua comunicação visual-espacial, vai constituir a diferença nessa formação de identidades, partindo-se da premissa de que a identidade e a diferença não são produzidas naturalmente, mas sim pelas relações entre os sujeitos.

A escola é um espaço de representação da identidade surda e produtora de discursos sobre a surdez e os surdos. Podemos perceber, diante das abordagens que circundam a educação de surdos – desde a visão oralista, percorrendo a comunicação total e o bilingüismo –, que chegamos a um discurso que institui uma educação voltada para a diferença surda. Foucault (1996), ao tratar dos discursos, diz que:

Todo este imenso discurso do louco retornava ao ruído; a palavra só lhe era dada simbolicamente, no teatro onde ele se apresentava, desarmado e reconciliado, visto que representava aí o papel de verdade mascarada (FOUCAULT, 1996, p. 12).

Na escola, os debates sobre qual o melhor currículo para as escolas de surdos parecem que estão em vias de desaparecer, pois as únicas discussões que persistem ainda são aquelas de um currículo da escola comum, que não passa de adaptações curriculares, sem levar em conta as questões relacionadas à diferença.

Eu considero que os currículos das escolas de surdos seguem muito o modelo dos ouvintes. É preciso modificar isto, criando um currículo específico para os surdos, faltam discussões neste sentido. É necessário que grupos de professores ouvintes e surdos, com prioridade para os últimos, façam essas discussões, chegando a um currículo específico e adequado para a escola de surdos. É preciso fazer pesquisas neste sentido. É importante haver grupos de discussões para se modificar a metodologia. Novamente existe esta questão da “cópia” dos modelos ouvintes. É preciso chegar a um modelo próprio para estes. Uma metodologia específica, com ênfase no visual, com práticas e uma didática adequada para surdos. Não há muito disto, continuando a seguir os padrões ouvintes. (Raiz A)

Conforme Lunardi (2003), perduram discursos no seguinte sentido: uso da língua de sinais, português como segunda língua, participação dos surdos nas discussões educacionais. Percebemos que isso acontece na educação de surdos, ou seja, eles estão sendo partícipes das discussões do currículo surdo, no entanto, há apenas novas retóricas que, no jogo das relações de poder, mantêm a centralidade do currículo da normalidade. Por isso, reitero as perguntas já feitas por Lopes (2006): por que os sujeitos surdos estão querendo os mesmos conhecimentos da escola de ouvintes? Será que, nessas adaptações curriculares nas escolas de surdos, a diferença também não está sendo adaptada?

A discussão sobre currículo, as culturas e a ideologia dentro das escolas de surdos é basicamente assistemática, muitas vezes a - teórica e a maioria das vezes torna-se egocêntrica. Quando surge, acaba sendo em geral uma réplica fotográfica, uma legitimação ou, no melhor dos casos, uma aceitação quase incondicional do currículo tradicional presente nos programas das escolas regulares; um debate que engendra, quase sempre, aquilo que poderia denominar-se uma *existência curricular angustiante* (SKLIAR, 1997, p. 245).

Entremeando essas discussões, não podemos deixar de problematizar se, nesse currículo surdo, também não estaria instituída uma normalidade surda, ou seja, um currículo pensado para o surdo branco, letrado, heterossexual, usuário da língua de sinais. Como já foi comentado, o currículo também é produtor de diferenças e identidades, também faz parte de uma rede discursiva permeada por relações de poder: poder esse que penetra e age por meio de técnicas de vigilância cujo efeito será obtido pela sujeição dos corpos. Portanto, tanto a escola comum quanto a escola de surdos possui dispositivos capazes de colocar esse poder em funcionamento.

Os discursos sobre currículo que transitam na educação de surdos, principalmente no Estado do Rio Grande do Sul, local onde esta pesquisa se realiza, vêm atrelados às teorias pós-críticas, ou seja, estão estreitamente relacionados com questões de identidade, diferença, representação. Conseqüentemente, discurso aqui é entendido conforme Hall (1976, p. 29): “uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento”. É nessa produção de conhecimento que atualmente vêm colados os discursos sobre diferença no currículo

das escolas de surdos, reconhecendo a surdez não pelo viés clínico, mas sim como um objeto epistemológico.

No entanto, como a educação de surdos situa-se ainda no âmbito das políticas da Educação Especial, onde o sujeito surdo se encontra configurado nos discursos da deficiência auditiva e, portanto, sendo passível de reabilitações e “adaptações”, o currículo presente nas escolas de surdos está em processo de reformulação, para que os “sinais” dos surdos sejam vistos e os discursos que eles têm provocado a respeito de um currículo surdo atentem para as suas diferenças. No capítulo seguinte, tentarei trazer os caminhos que as escolas e os currículos estão fazendo para “inventar” um currículo surdo, questionando como esse sujeito vem sendo narrado.

Para movermo-nos dentro desse campo conflituoso e contestado que é o currículo, não precisamos ficar em cima da fronteira, com medo de cair na tradição. Ficar atentos para o perigo do ritual e abrir espaços no currículo escolar para as múltiplas e diferentes formas de vida cultural pode ser um caminho promissor no campo curricular.

Dentro do terreno conceitual, o termo “cultura” abraça uma série de representações, porém, neste espaço, tomo como empréstimo o significado proposto por Silva (2005, p.134): “a cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos”.

Através das palavras que escolhemos (nos escolheram) para olhar para a educação escolar e o currículo estamos compondo uma certa representação de realidade e dirigindo condutas, produzindo determinados tipos de subjetividades e identidades, sintonizados com a realidade que as palavras compõem (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 58).

Localizar o currículo na “Pedagogia da Diferença” é também uma forma de “virada cultural”¹⁴ e lingüística: um olhar diferenciado diante dos discursos e das práticas que envolvem esse campo. Entender o currículo a partir de uma “virada cultural” é percebê-lo como um movimento, algo maleável em que a linguagem, como produto de nossas experiências, nos permite entrar num jogo de mão-dupla, ou

14 A “virada cultural” está intimamente ligada a essa nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas às quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas (HALL, 1976, p. 29).

seja, perceber a linguagem como um produto de nossos desejos e como manifestação de quem está narrando e está sendo narrado.

Mas como a “Pedagogia da Diferença” surgiu nos currículos? De que lugares esse enunciado está sendo narrado? Como o currículo vem sendo produzido dentro da Pedagogia da Diferença? Será que não se está inventando uma “nova instituição” para darmos conta desses sujeitos que estamos narrando? Para pensarmos como o sujeito surdo está sendo produzido dentro do currículo da diferença, trago uma conversa de Rajagopalan (2003), tomando emprestado seu trabalho, com alguns termos de designação utilizados em discursos jornalísticos:

Sabemos que toda notícia, toda reportagem jornalística, começa com um ato de designação, de nomeação. Aliás, a própria gramática tradicional nos ensina que é preciso primeiro identificar o sujeito da frase para então dizer algo a respeito ou, equivalente, predicar alguma coisa sobre o sujeito já identificado. É preciso, primeiro, nomear, para então dizer algo a respeito do objeto no mundo assim designado (RAJAGOPALAN, 2003, p. 84).

Ao ler esses escritos, remeti-me aos discursos que se vêm produzindo a respeito dos sujeitos das diferenças. Primeiro, digo o que o sujeito possui, qual sua anormalidade, o que ele traz de desvio, para depois nomeá-lo, designar-lhe algum “nome” e, assim, enquadrá-lo, reafirmando cada vez mais sua “diferença” perante os “outros”. Conforme as linhas de Silva (2002), “a diferença não tem a ver com a diferença entre x e y, mas com o que se passa entre x e y”. E é justamente nessa frase que podemos entender a diferença como algo irreduzível.

A diferença é irreduzível, mas a pedagogia não; então, juntar essas coisas é o mesmo que capturar a diferença é aprisioná-la, pedagogizá-la num espaço onde os discursos posicionam os sujeitos como produtos das práticas discursivas.

Pedagogia surda é a pedagogia utilizada dentro das escolas de surdos, com língua de sinais, disciplinas sobre cultura surda, questões sociais, também matemática, português, etc, tendo como primordial a língua de sinais e a língua portuguesa como segunda. É necessário que sempre haja respeito pela língua própria dos surdos. Assim se constitui a pedagogia surda. (Raiz W)

A Pedagogia surda vem atrelada a práticas de subjetivação, à desconstrução, ao estranhamento de discursos ouvintistas sobre esse ser surdo. Ao falar-se de um currículo surdo, isso não significa silenciar todas as diferenças ou reduzir os surdos a um único “modelo”, mas sim mostrar que esses sujeitos constroem uma historicização, estando constantemente em processo de mudança e transformação.

O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo (COSTA, 2001, p.41).

Nesta pesquisa, que se propõe a entender como esse espaço de reestruturação curricular está inventando a “Pedagogia da Diferença”, visualiza-se a construção de um currículo voltado para a educação de surdos e questiona-se como os surdos são narrados por esse dispositivo escolar. Nesse sentido, entender o currículo como acontecimento desdobra variadas condições de força, pois é isto que é o currículo – relações de força, invenções, criações de uma imposição.

Em termos espaciais, o currículo funcionou – e certamente ainda funciona – como o grande dispositivo pedagógico que recolocou, em termos modernos, a invenção grega da fronteira como o limite a partir do qual começam os *outros*; não propriamente o limite a partir do qual nos perdemos, mas o limite a partir do qual os *outros* passam a existir para nós, o limite a partir do qual a *diferença* começa a se fazer problema para nós. Em suma, o currículo contribuiu – e ainda contribui – para fazer do *outro* um *diferente* e, por isso, um problema ou um perigo para nós (VEIGA - NETO, 2002, p. 165).

Nesses termos, questiona-se se o currículo da escola de surdos seria um currículo feito para atender esse outro, a essas diferenças ou a uma “Pedagogia da Diferença”. Será que, dessa forma, não estamos querendo que a diferença se torne visível, palpável? Essa Pedagogia está se colocando como diferença ou simplesmente está se tornando uma “disciplina” que vem para essencializar ou fabricar outros sujeitos? Gallo (2005) “avisa” para termos cuidado, para não nos enganarmos, pois a diferença não pode ser controlada, domada; a diferença simplesmente difere, é singular.

E é nessa singularidade que a educação de surdos se une, produzindo novas maneiras de se pensar uma educação e um currículo que não simplesmente ensine

técnicas, conhecimentos, mas que, atrelado aos conhecimentos escolares, narre saberes subjetivos da cultura e da identidade surda. Lopes (2006) fala-nos das marcas surdas, não marcas aparentes, visíveis, mas marcas que fazem parte de um conjunto de elementos que irão direcionar para que se pense a diferença como experiência – marcas que constituirão outras formas discursivas, definindo outras narrativas sobre os surdos e a surdez.

Estes dois termos, “surdo” e “surdez”, dependendo do local de anunciação, possui discursos completamente distintos – “surdez”, carregado por narrativas clínicas, ouvintistas, em que o surdo é visto como alguém que não ouve e carrega nos ombros o peso de tornar-se, por meio de reabilitações, o mais parecido possível com a normalidade ouvinte; de outra maneira, “surdez” é vista como diversidade, como oposto, variado. O termo “surdo”, ao qual este trabalho vem ligado, está atribuindo um outro significado, outras experiências – um sujeito possuidor de uma língua, de uma cultura e de identidades múltiplas, um sujeito social e politicamente construído, diferente, e o que difere não é semelhante a outro...

Por diferença entendemos o ser surdo com sua alteridade. Por exemplo, se perguntarmos: Por que os surdos querem escolas de Surdos? A resposta identifica a caminhada para a diferença: “para tornarem-se sujeitos de sua história”, saírem da exclusão, construir sua identidade em presença do outro surdo, para terem direito à presença cultural própria (PERLIN, 2006, p. 139).

A diferença, nesta pesquisa, constrói-se social, cultural e politicamente; ela não é vista como inalterável, essencializada. Conforme Silva (2002, p. 66), a diferença “não pede tolerância, respeito ou boa vontade”, mas, “desrespeitosamente, simplesmente difere”. Ela é embaraçosa, incômoda, pois nos põe de frente com um outro que não identificamos. Por isso, deslocar a idéia de que existem representações corretas ou incorretas sobre a educação de surdos seria compor um novo caminho.

Percorrer os limiares do currículo, principalmente do currículo das escolas de surdos, traz consigo as relações de poder. Como a cultura vem “colada” a esse dispositivo escolar, tais relações também são vislumbradas na escola de surdos, onde a cultura surda é construída e reconstruída e o currículo é permanentemente

reinventado. Isso significa que, ao fabricarmos esse currículo, também somos interpelados e significados por ele.

Dessa forma, o que é validado, escolhido, preferido na construção de um currículo é o que vai valer como verdade, ou seja, como discurso oficial e legitimado no processo da educação de surdos.

Em termos estritamente do currículo, esses “outros” são sempre pensados no registro da epistemologia; afinal, o que é mais aparente, no currículo, é sempre a distribuição dos saberes. Mas, certamente, há muito mais do que isso. Como tenho reiteradamente argumentado, na medida em que o currículo opera a distribuição dos saberes – pondo-os e dispondo-os, hierarquizando-os, matizando-os e classificando-os, atribuindo-lhes valores –, ele estabelece o fundo para que tudo o mais (no mundo) seja entendido geometricamente. A camada epistemológica mais aparente dá-nos a pista para entender o currículo como um artefato capaz de fazer bem mais do que (simplesmente) colocar uma ordem nos saberes e no funcionamento da educação escolarizada (VEIGA-NETO, 2002, p. 165).

Nesse sentido é que a escola de surdos vem se movimentando para contemplar nos seus currículos a identidade, a língua e tantos outros elementos da cultura surda, no intuito de não deixar que esse dispositivo se torne meramente um “espaço de não-lugar” (Veiga-Neto, 2002). Esse espaço, apesar de continuar sendo disciplinador, hierárquico, deveria configurar-se em um local onde marcas identitárias, construções históricas sejam contempladas e, dessa maneira, a diferença seja “ser diferente”...

Quando conversamos sobre escola, currículo, conhecimentos, enfim, tudo isso atrelado a escolas de surdos, não podemos deixar de lado que esse espaço (escola de surdos), apesar de lutar por uma política que respeite e contemple a cultura surda, também é um local disciplinador, que possui regras, que está envolvido em uma malha discursiva que controla e normaliza. Não podemos esquecer que a escola de surdos também se configura como um local de produção de significados e está engendrada por discursos pedagógicos ou seja, as práticas discursivas e não-discursivas, irá formar um “conjunto de regras” que constituirão um conjunto de condições, uma episteme, mediante um ordenamento de saberes e poderes.

Do mesmo modo, a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino. Tratar-se-á cada vez menos daquelas justas em que os alunos defrontavam forças e cada vez mais de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar (FOUCAULT, 1987, p. 155).

Nesse excerto de *Vigiar e Punir*, Foucault faz menção aos exames, que classificam e ordenam os alunos na escola. Fazendo-se relação com a escola de surdos, percebe-se que ela também sanciona, hierarquiza, mede e compara seus alunos como o faz a escola de ouvintes – de certa forma, também homogeneiza, exclui e também muitas vezes tematiza a surdez. Pensar que, por tratar-se de uma escola de surdos que “trabalha com o outro”, ela estaria isenta desses jogos de poderes/saberes seria ingenuidade, já que ela funciona como qualquer outra instituição voltada para a ordem.

... a pedagogia não pode ser somente a confirmação do que já somos, do que já estamos sendo. Mas a possibilidade de sermos outros mediante a pedagogia não deve significar o deixar de ser o que já somos e o que já estamos sendo. O que já somos, o que já estamos sendo supõem justamente o lugar específico desde o qual olhar outras experiências, saber outras experiências, sentir outras experiências. (SKLIAR, 2004, p. 86).

Os grandes movimentos históricos do cenário moderno, entre eles, a criação de instituições para loucos, deficientes e retardados, instituem um campo de ciências “psi” que torna possível o diagnóstico de sujeito incompleto e, por conseguinte, a busca para sua completude, o que no projeto moderno é o sujeito reflexivo, consciente, crítico, normal. Porém, o que a educação de surdos deseja é que esse sujeito seja narrado como diferente, tendo em sua educação uma pedagogia que transforme os discursos e desloque representações para ter assegurado um espaço que valorize a cultura surda. Uma pedagogia a partir das experiências, pensar o que está sendo vivido, levantar suspeitas sobre o que está sendo “colado” com a diferença, pois essas ervas daninhas que surgem como novelas pedagógicas têm que passar de meros deslocamentos lingüísticos para mudanças de representações. Uma vez que eu pedagogizo a diferença, eu normatizo o outro, e isso já inscreve o surdo dentro de uma norma, dentro de um modelo surdo.

Dessa forma, reporto-me, no capítulo a seguir, a outras raízes que germinaram, a outros espaços de se pensar um currículo. Um currículo pensado na forma de um rizoma onde, através de fendas, podemos encontrar fertilizantes que, por algum momento, resistem em reduzir as diferenças ao mesmo.

CAPÍTULO 4

POR QUE FALAR EM “PEDAGOGIA DA DIFERENÇA”?

“Tudo vai sendo igualado. E é assim como tudo se acaba: tudo se igualando”. (SKLIAR, 2003, p. 178)

É que ser diferente já não parece tão encantador... Precisamos pedagogizar a diferença, o outro, para assim podermos reconhecê-lo pelo valor, identificando a categoria à que o indivíduo pertence, em qual espaço ele pode ser classificado, etc. Mas, afinal, somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes?

As misturas, as trocas, as inter-relações que se transformam, mudam, reestruturam os grupamentos humanos têm sido um tema recorrente, e é nesse horizonte que se faz necessário entendermos quais são os principais desafios que o emergente tema da diferença tem provocado nos variados grupos colocados sempre à margem das discussões. Assim, o “conceito de diferença”, acredito que se volta para o entendimento de entre-lugares, conforme Babha (1998), com a diferença estando em todas as fendas, buracos, entremeios de produções culturais constantes. Essa compreensão de “entre-lugares” ajuda-nos a pensar na possibilidade de aprender e ensinar com sentido, valorizando a experiência feita e a experiência que se faz e se refaz no contato com as outras pessoas. Para tanto, pensar em uma “Pedagogia da Diferença” que “coloca um lugar para o diferente”, que “hospeda” esse outro, é pensar como nos conta Skliar:

A pedagogia do outro como hóspede de nosso presente é uma pedagogia cujo corpo é *reformado* e/ou se auto-reforma, fazendo metástase sobre o mesmo e sobre o outro; é a ambição do texto da mesmidade que tenta alcançar o outro, capturar o outro, domesticar o outro, dar-lhe voz para que diga sempre o mesmo, exigir sua inclusão, negar a própria produção de sua exclusão e sua expulsão, nomeá-lo, confeccioná-lo, dar-lhe um currículo *colorido*, oferecer-lhe um amplo lugar vácuo, escolarizá-lo cada vez mais para

que, cada vez mais, possa parecer-se ao mesmo e *seja o mesmo*. (SKLIAR, 2003, p. 202-203)

Nesse sentido, hospedar um outro em uma pedagogia é cair em uma armadilha; por que devemos ter uma pedagogia para negros, uma para índios, uma para surdos? Escola é escola para qualquer tipo de raça, gênero, cor... O que é necessário é que as experiências sejam outras para que essas questões sejam vivenciadas sem velocidade, que elas não sejam apenas atravessadas na escola, mas que funcionem como um ponto de abertura para novas passagens, novas experiências.

No entanto, não devemos esquecer que pedagogia será sempre pedagogia, terá sempre a função de pedagogizar, normalizar, disciplinar... E é essa sua função; não estou dizendo que é errada, ela é necessária para que a maquinaria escolar funcione.

Eu penso que pedagogia da diferença é a existência dos surdos, os negros, os índios, enfim, diferentes grupos. A pedagogia precisa respeitar cada um destes grupos, destes povos. (Raiz J)

Na narrativa desse professor, quando perguntado sobre o que é “Pedagogia da Diferença”, podem-se vislumbrar quantas “novas” pedagogias estão sendo construídas nos discursos educacionais e o quanto estão sendo produzidas mais formas de se nomear o outro. Dessa maneira, será que podemos dizer que essa “invenção” de pedagogias não passa de “quinquilharias da contemporaneidade”?

Nas escritas a seguir, trago o currículo pensado como rizoma, como acontecimento, voltado para as experiências, para que possamos pensar em uma pedagogia que, por alguns momentos, se desprende de sua função e pensar em espaços, momentos, acontecimentos em que as marcas surdas deixem suas impressões.

4.1 Currículo como rizoma (s)

Pensar em um currículo rizomático é pensá-lo estendendo-se em todas as direções, é falar em experiências que se espalham, procurando fendas para que, em alguns momentos, tais experiências possam ser tecidas resistindo a modelos pedagógicos que colocam os conhecimentos numa moderna disciplinarização, reproduzindo-se cada vez mais novas “gavetas” de saberes, fazendo com que estes operem de forma isolada. Esse conceito de rizoma foi desenvolvido por filósofos como Gilles Deleuze, Félix Guatarri e também Michel Foucault. Os dois primeiros filósofos trazem esse conceito partindo da premissa de que o livro funciona como uma raiz, que se assemelha a uma multiplicidade. Diferentemente, pensar em uma perspectiva arbórea remete-nos a uma imagem, a uma unidade. Já a raiz, prolifera, multiplica-se.

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatícios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas do rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto. Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há um rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos. (GALLO, 2003, p. 93)

O rizoma é circulação, resultados. Não podemos prever ou organizar, pois ele está sempre em um meio. Gallo (2003) diz que, através do rizoma – e aqui específico o currículo rizomático –, das linhas de fuga, dos movimentos, dos cortes, das transversalidades, talvez seja possível se pensar em um currículo surdo por meio das experiências e das condições de possibilidade que podem ser criadas nesses espaços e linhas de fuga. Do contrário, pensando-se em pedagogizar a diferença, estar-se-ia caindo na idéia arbórea, ou seja, estaríamos ruindo com o que significa ser diferença.

Produziríamos um conceito “globalizante” de diferença, o que possibilitaria pensar em diversidade, e não em diferença. Para lançar mão dessas premissas, visualizemos a fala desta professora surda quando perguntada sobre o que é “Pedagogia da Diferença”:

Ainda não abriu... Nós lutamos, pois é necessário criar uma graduação de “Pedagogia da Diferença”. Mas ainda não há. Nós surdos estamos tentando, mas precisamos esperar. Caso realmente abra, nós tentaremos ingressar para estudar nele. (Raiz S)

Nesse excerto, podemos ver os discursos que circulam na comunidade escolar surda sobre o que significa diferença. Aqui surge um movimento para criação de uma “Pedagogia da Diferença” como um curso superior. A sonhada “salvação” com a criação de um curso que “trabalhe com os diferentes” justificaria o “respeito pela cultura e identidade surda” – esse foi um dos pontos que chamou a atenção nas narrativas dos professores.

Outra questão que também chamou a atenção é a presença constante de uma pedagogia própria para surdos, uma pedagogia que possibilite a construção dos conhecimentos através das inúmeras marcas surdas.

É uma pedagogia específica, com conteúdos próprios para surdos. Por exemplo, cultura surda, arte surda, pinturas surdas, didática específica para os surdos, enfim, elementos próprios de surdos. (Raiz A)

Pedagogia surda é quase igual ao magistério. Na Pedagogia é necessário haver trocas, utilizando a língua de sinais, num ambiente de identificação entre os surdos. Nesta Pedagogia, pode-se aprender didática, diferentes atividades, enfim, todos os conteúdos. Desta forma fica mais fácil para o surdo. Por exemplo, o português é difícil. Então, no ensino de um conteúdo de ciências, se pode ter a matéria escrita no quadro, mas ela deverá ser explicada para os alunos em língua de sinais, de forma que, assim, eles irão entender. Somente através da leitura, realmente fica complicada a aprendizagem. (Raiz S)

Nas narrativas acima, percebemos que os discursos que circulam passam muito mais de metodologias específicas para a educação de surdos do que especificamente uma pedagogia. Talvez, pensando em uma pedagogia surda, estaríamos “cruzando” novamente a questão da diferença. Ao contrário, conforme Lopes (2007), devemos pensar em um currículo e uma pedagogia como acontecimento, como experiências. Desse modo, segundo Corazza, pensar a pedagogia é pensar em:

Dispersar. Disseminar. Proliferar. Multiplicar. Descentrar. Desestruturar. Desconstruir. O significado. O sentido. O texto. O desejo. O sujeito. A subjetividade. O saber. A cultura. A transmissão. O diálogo. A comunicação. O currículo. A pedagogia. (CORAZZA, 2003, p. 09)

Assim, pensar em um currículo rizomático é uma possibilidade para que as experiências surdas sejam pensadas conforme uma rede de pescas, como a história que Gallo nos traz.

Um garoto passa pela prova, que consiste em caminhar um dia todo pela cidade, sem ver sua amada. Ele caminha, carregando uma rede de pescador. E vai encontrando pessoas infelizes que pediam a ele que levasse algo deles consigo, como uma forma de elas mesmas poderem ser um pouco felizes. E ele vai colocando coisas em sua rede: a muleta de um aleijado, uma cruz de ferro, uma jóia, uma lata, um saco de dinheiro... No final do dia, todo esse peso o impede de alçar vôo e ele, infeliz, descobre que sua prova consistia em ter sido desobediente e egoísta. Mas o que me interessa aqui é sua rede de pescador, cheia dos objetos mais diferentes possíveis: parece - me essa uma ótima imagem de rizoma. Um emaranhado de multiplicidades, uma mistura de coisas não misturáveis (...) uma mestiçagem. (GALLO, 2007, p. 08)

Compartilho com Gallo a noção de diferença também como uma rede de pesca. Por isso, pensar em uma “Pedagogia da Diferença” é pensar numa concepção disciplinar, uma imagem arbórea, única. Do contrário, pensar em um currículo que permite o diálogo, as fugas, as conexões e interconexões, seria pensar em experiências que viabilizam encontros, toques, contatos, aproximações...

Dessa forma, precisamos tecer mapas para não se pensar em mais uma educação e um currículo salvacionista ou achar que, por se tratar de uma Pedagogia surda ou um currículo que “atenda” às necessidades dos sujeitos surdos, seria possível transformar a educação de surdos – isso seria ingenuidade de nossa parte.

Problematizar e promover discussões para que narrativas como esta não produzam desencontros ou frustrações:

Por exemplo, em relação à língua de sinais no currículo, é uma sorte que hoje haja o curso de Letras/LIBRAS, possibilitando a inclusão da língua de sinais nos currículos. Acredito que isso acontecerá por volta do ano de 2010. Vamos ver. Eu torço por isso, e se houver concursos que exijam o curso de Letras/LIBRAS como pré-requisito, eu pretendo tentar. Vamos ver... Os surdos têm essa esperança. (Raiz S)

Nesse fragmento, podemos visualizar o quanto a luta por espaços para romper com a imobilidade dos surdos em experienciar suas marcas ainda é muito presente nas narrativas. A construção e efetivação de algumas escolas de surdos ainda não é garantia para que estes tenham uma boa educação e a garantia de trabalhos. As Políticas Públicas têm mostrado um descompasso entre aquilo que propõem e os anseios da comunidade surda. A criação do curso de Letras/Libras também não pode servir de garantia para transformar essa realidade. O que podemos é pensar em estratégias para se articularem as experiências em práticas educativas, saindo desses travestismos pedagógicos para aventurarmo-nos em novos estranhamentos, novas multiplicidades – aventurarmo-nos pelo desconhecido.

Outras recorrências que surgiram nas narrativas dos professores pesquisados foram alguns elementos, como: língua de sinais, teatro surdo, pintura surda, poesia surda, assim como outros elementos da cultura surda, como se estes “bastassem” para se ter uma “pedagogia diferente”, como se esses elementos fossem “a salvação” para a educação de surdos.

Surdo é diferente e existe essa pedagogia diferente, em razão da língua de sinais. A pedagogia dos ouvintes utiliza a fala. Por isso a pedagogia dos surdos é diferente. Nesta há a utilização da língua de sinais, do visual, de teatro, demonstrações, desenhos, e diversos outros elementos. (Raiz A)

No caso dos surdos, a pedagogia precisa ser diferente, essencialmente em função da língua de sinais, com elementos peculiares de uma escola de surdos, como currículos específicos para o ensino. Neste contexto, o professor tem obrigação de saber língua de sinais,

utilizando-a no ensino dos surdos desde crianças pequenas até adultos, o que facilita muito a aprendizagem. (Raiz W)

Ainda temos a intencionalidade de “salvar a educação”, temos esperanças de um “futuro melhor”, porém é virtualmente impossível pensar que possamos controlar o que alguém aprende. Nessa mesma direção, é possível compreender a luta incansável da comunidade escolar surda em defesa de uma escola e um currículo próprio para surdos. Durante anos e ainda em alguns espaços pedagógicos, os surdos experienciaram violentos modos na sua educação; dessa maneira, a luta constante de um currículo específico para surdos e por um espaço onde eles possam comunicar-se eficazmente ainda perdura nas narrativas dos professores.

O currículo surdo não pode ser entendido apenas no âmbito das práticas cotidianas, de metodologias, de ter ou não ter domínio de um vocabulário em língua de sinais; ele nem mesmo pode ser entendido como sendo uma inclusão simplificada de conteúdos sobre a história surda, sobre a língua escrita dos surdos, etc. Um currículo surdo exige que nós pensemos na nossa capacidade de olhar para os surdos colocando-os em outras tramas, que não aquelas atreladas às pedagogias corretivas. (LOPES, 2007, p. 86)

Entender o currículo como rizoma que não tem a pretensão de controlar, mas que atenta para um planejamento prévio, possibilitaria também pensar um currículo como acontecimento. Esse novo entendimento aparece quando Foucault define o acontecimento como uma série de discursos de ordem política, social, econômica. Dentro dessa mesma linha, pensar em resistência, que não é planejada, mas resiste sem ser contra, é pensar no currículo como espaço que surge no acontecimento e que vive junto com o *outro*.

Aproximo-me também da concepção que Deleuze sugere para acontecimento como aquele entre-tempo, instante, como algo entendido como um movimento que coloca em funcionamento a abertura do pensamento, como uma possibilidade de pensar sobre aquilo que não havia se pensado, dentro do já pensado. Nesses *devires*, “asfixiar” as pedagogias arborescentes que buscam unificar a diferença, pensar, imaginar, engendrar um currículo rizomático é pensar em uma possível resistência para a educação de surdos. Lins (2005) fala sobre a “pedagogia do desastre: falar pelo outro, pensar para o outro, fabricar a criança (...)” (p. 36). Dentro desse desenho pedagógico, pensar em uma “Pedagogia da Diferença” é fabricar o outro; estaríamos

entrando na lógica de um modelo surdo, permaneceríamos fabricando esses sujeitos, reduzindo-os a uma única experiência de ser surdo.

Pensar uma “metodologia” do acontecimento é optar por uma gestão do tempo pedagógico, para além da cronologia e da lei, ou daquilo que é suposto ser a lei, sem, todavia, negar a importância dos limites compartilhados e não impostos. Um espaço de vida, no âmbito da escola, é uma espécie de não-lugar pedagógico onde os devires imperceptíveis podem, como os nômades do deserto, encontrar-se, não numa estrutura, mas numa confiança, numa sedução, numa invenção artística. O tempo de ócio produtivo deveria também ser um tempo escolar. Raro e, em geral negligenciado, ignorado ou criticado, esse tempo, praticamente ausente das escolas, tem seu charme, seu estilo(...)(DELEUZE; PARNET, 1998, p. 14)

Vilela (2006) fala dos *devires-minoritários* como mecanismos de resistência. Dessa maneira, pensar um currículo para a escola de surdos é pensar em um currículo preocupado com minuciosidades, em que as experiências surdas possam sair do “virtual” e a cada “formigamento” se possa traçar um “torvelinho criativo em cada esquina” (TADEU, 2004, p.17).

A pedagogia surda é a pedagogia que eu acho que não se mostrou ainda, não mostrou a cara, assim, está se mostrando de uma maneira muito sutil, está se construindo aos poucos, não que ela vai ficar pronta, não é isso, é um processo ela está sendo construída, mas precisa de todos esses quesitos digamos assim um deles acredito que seja a própria formação dos surdos né, para que eles possam fazer concursos, se efetivar dentro das instâncias escolares, das escolas, das universidades, enfim. (Raiz C)

Pedagogia da diferença em se tratando obviamente das questões da surdez é uma pedagogia construída pelos surdos, não na sua unanimidade mas que eles sejam a frente dessa construção e que seja valorizada língua de sinais, cultura surda, e todas as diferenças que abarcam essa comunidade, que constituem essa comunidade surda. Há experiência visual do surdo, o teatro, enfim, e que essa diferença não seja apontada pelo outro ouvinte como a diferença adequada ou a diferença que deva ser valorizada, mas que ela seja constituída pelo grupo de surdos e que seja entendida, que os ouvintes entendam essas marcas não como marcas pejorativas mas essas marcas da surdez como diferença, diferença cultural.(Raiz C)

Tomando como fertilizante a união do rizoma ao currículo, vemos fendas que alimentam e “sustentam” manifestações de uma possível pedagogia que desliza sobre as experiências para pensarmos em um possível “retorno” do acontecimento, já que este subentende experiências. No discurso narrativo dessa professora, podemos observar um movimento experienciativo em relação às marcas surdas. Dito nos capítulos anteriores e tomando-o emprestado de Lopes (2006), o termo “marcas” pode ser visualizado como sendo as construções feitas pelas escolas, pelos professores surdos e ouvintes que estão em constantes buscas para que a diferença não seja “valorizada”, mas que ela, conforme Silva, “desrespeitosamente difira”.

Deslizar pela lógica da diferença é uni-la à multiplicidade, pois esta permite que desestabilizemos o único, ela nos incita a produzir espaços de criação e de produção de acontecimentos, sem nos filiar, fazer alianças eternas ou nos submeter a servilismos. Plantar novas raízes, fazer rizomas, inventar outros jeitos de ser, pensar e viver, atravessados por acontecimentos, esses como experimentações, abertos, sem categorias fixas, pelos quais o sujeito se torna diferente do que é, sendo ele mesmo. Dessa forma, pensar em um currículo rizomático para educação de surdos desafia-nos a pensar nessa linha, entre outras, com a idéia de que a educação é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade, como a “Pedagogia da Diferença”, entre aspas, pode transformar a diferença.

4.2. Momento de fecundação: busca de novos caminhos

Diante deste cenário, recomendo regular as plantadeiras para iniciar a semeadura logo na primeira chuva, já que as variedades de ciclo mais curto devem ser menos suscetíveis à ferrugem. A presença do fungo “Pedagogia da Diferença”, causador da ferrugem, será menor no início da safra, prevê-se. Ao semear as experiências mais cedo, os produtores também podem controlar melhor os percevejos, que têm sua população aumentada entre a pedagogização da diferença e a nomeação do outro. A principal recomendação dos pesquisadores é o monitoramento constante das lavouras curriculares.

O conceito "Pedagogia da Diferença", que suscitou esta pesquisa, se trata de uma invenção que faz pensar. Nossa prática, como intercessores, coloca-nos em condição de não nos refugiarmos na "reflexão sobre", mas de operarmos, criarmos, experimentarmos, sem ser agitando velhos conceitos estereotipados como esqueletos destinados a intimidar toda criação, deixando emergir as multiplicidades, tais como conceitos e experimentações que se criam nos inúmeros rizomas.

Conceber o currículo da educação de surdos como acontecimento que se produz como um devir, um fazer-se a desnaturalização do pensar, desnaturalização do experimentar. Pensar o currículo da educação de surdos é não pensar em imitar, como bem vemos nos discursos narrativos dos professores pesquisados. A educação de surdos não se imita, pois, ao criar-se, está-se abrindo passagem para outros processos que não o idêntico, o identitário. São modos de subjetividade coletiva sempre se fazendo, acontecendo. O que se busca na educação de surdos não é o tempo constituído pela continuidade e eternidade, mas o aberto pelo intempestivo da atualidade, sem categorias fixas, pelo qual o sujeito se torna diferente do que é, sendo ele mesmo.

Pensar um currículo para educação de surdos desafia-nos, nessa linha, entre outras, à idéia de que a educação é rizomática, segmentada, fragmentária. Não se preocupa em criar modelos, propor caminhos, impor soluções. O interessante é fazer rizoma, amarrações, trabalhando o "entre dois", entre as coisas, no intermezzo. Deleuze provoca-nos com idéias de pensar e de criar conceitos como dispositivos, ferramentas, algo que é inventado, criado, produzido a partir das condições dadas.

A inspiração no método genealógico utilizado neste trabalho não teve a pretensão de fazer uma análise histórica do que hoje se convencionou chamar de "Pedagogia da Diferença". Como diz Vilela (2006):

Através da genealogia, confrontamo-nos com uma história onde se destacam as rupturas e as descontinuidades. O que não significa, linearmente, a rejeição absoluta de uma qualquer continuidade, mas sim, a recusa de uma continuidade absoluta. A genealogia procura atentar as diferentes cenas onde os acontecimentos - os sentimentos, os instintos, os conhecimentos, o amor, - irrompem. (p. 109)

Pensar em como se inventou a “Pedagogia da Diferença” não é pensar linearmente em como esse conceito foi construído ao longo da educação de surdos, mas pensar em como essa malha discursiva está atrelada às relações de poder/saber e que, através de variados movimentos, esse discurso hoje se legitimou como sendo uma “pedagogia que trabalha com os diferentes”.

Dessa maneira, entramos na contramão, inventamos um “modelo surdo”, um ideal de “aluno surdo”. Se abandonarmos essa grande tendência que temos de derivar a pedagogia, acredito que será muito mais interessante para a educação de surdos no caso referido. Abandonar as posturas totalizantes de pensar em uma “Pedagogia da Diferença”, ou Pedagogia surda, pois a educação de surdos, assim como a educação em geral, está inserida na mesma trama discursiva. Como foi dito nos capítulos anteriores, escola será sempre escola; seja ela para surdos ou ouvintes, sua função é disciplinar.

As categorizações que são inventadas para se nomear o outro, as verdades que se criam, assim como as regras que se adotam para criá-las, só têm valor enquanto conduzidas e exigidas por problemas colocados por diferenças que nos desassossegam. Dessa forma, entender que a diferença é a produção de um coletivo, que é o fruto de composições das forças que constituem um determinado contexto sociocultural, mostra-nos ainda que se abrir para a diferença implica se deixar afetar pelas forças de seu tempo. Trata-se de uma política que não consiste simplesmente em reconhecer o outro, respeitá-lo, preocupar-se com os efeitos que nossa conduta possa ter sobre ele; ela vai mais além, assumindo as conseqüências de sermos permanentemente atravessados pelo outro.

Posto isso, pensar em um currículo surdo é desejar o acontecimento como ato, como efeito, como abertura a algo que não podemos controlar. Do mesmo ângulo, podemos dizer que experiência é o encontro com algo que se experimenta ou se prova. Segundo Larrosa (2002), é o tempo em que o sujeito se mostra para uma travessia determinada, ameaçadora, estranha. Atravessar faz com que as resistências surdas tenham uma existência para os sujeitos surdos da experiência. Tal encontro é irremediável, intransferível e singular. Acontecimento como um devir, um

movimento, uma multiplicidade. Extrai-se a imagem arbórea do uno, do fixo, do sentido único para constantes processos de diferenciação.

Trata-se, pois, de pensar a resistência surda como uma contra-conduta, não em oposição, mas como um movimento de ruptura a partir do que é inventado – nesta pesquisa, a “Pedagogia da Diferença”. Problematizar a educação de surdos no discurso da deficiência, localizada na Educação Especial, localizar esses sujeitos a partir da produção da diferença, um currículo não como conteúdo, mas como política cultural, contestado, pondo sob tensão verdades concretizadas na sala de aula. Voltar a olhar bem...

Não há segredos... Para corrigir uma superadubação de plantas, regue-as abundantemente no horário do sol mais forte. Esse procedimento vai acelerar a evaporação do produto e afugentar possíveis fungos, no caso referido, a “pedagogização da diferença”. Sendo assim, devemos optar por um currículo rizomático.

Para quebrarmos o ciclo das *nomeações do outro*, investimos na teorização curricular pós-estruturalista para fazer a rotação das lavouras curriculares. Afinal, o que é melhor ser plantado? Por que essa planta é melhor do que a outra?

Estamos (in)satisfeitos com os resultados – comentam todos aqueles que estão envolvidos na educação de surdos, professores surdos e ouvintes que dedicam pelo menos oito horas diárias na cabina do trator para terminar o plantio das resistências surdas.

Quem investir no plantio de um currículo rizomático terá compradores certos para seu produto – explica Deleuze, que fornece a semente, presta assistência técnica e intermedeia a venda da produção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CORAZZA, S. M. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 3, p. 56, Maio/ Ago, 2003.

COSTA, M. V. Estudos Culturais e educação: um panorama. In: SILVEIRA, R. M.H. (org). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

_____. Currículo e política cultural. In: **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2001.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 1995, v1

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

DREYFUS, H; RABINOW, P. **Michel Foucault**. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1995.

FISCHER, R. M. B. Escrita acadêmica: arte de ensinar o que se lê. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: Ed. Dp&A, 2005.

FONSECA, M. A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: Ed. Educ, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 13ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979 – 23 ed.: 2006.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)** Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1997.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1987.

GALLO, S. **Currículo (entre) imagens e saberes**. In: V Congresso Internacional de Educação. Palestra. Porto Alegre: Ed. Seiva publicações.

_____. **Deleuze & Educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003.

_____. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, R. M. H. (org). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, v.1, 1976.

JOSEMIR. Debulhando o trigo. Disponível em: <http://www.rabiscosepoesiasrecanto.blogspot.com>. Acesso em 12/2007.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4ª ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2004.

_____. Dar a palavra. Notas Para Uma Dialógica da Transmissão. In: LARROSA, J; SKLIAR, C. (Orgs). **Habitantes de Babel: Políticas E Poéticas da Diferença**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2001.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan/ abr., n.19, 2002.

LINS, D. Manguê's Shool ou por uma pedagogia rizomática. Campinas: **Educação & Sociedade**. Vol 23. n°. 93, 2005.

LOPES, M. C. Currículo surdo: marcas de uma diferença. In: **XVIII Endipe**. Recife, CDRoom, 2006.

_____. O direito de aprender na escola de surdos. In: LOPES, M. C.; THOMA, A. da S. (orgs). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: Ed. EDUNISC, 2006.

_____. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.

_____. **Foto & Grafias: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos**. 2002. **Tese (doutorado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre.

LUNARDI, M. L. **A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial**. 2003. **Tese (doutorado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 2003.

NASCIMENTO, M. **Cio da terra**. Disponível em: <http://www.vagalume.uol.com.br>

NIETZSCHE, F. W. (1844-1900). **Sobre verdade e mentira..** São Paulo: Ed. Hedra, 2007.

PERLIN, G. T.T. **O Ser e o estar sendo surdos: Alteridade, Diferença e Identidade**. 2003. **Tese (doutorado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 2003.

_____. Surdos: Cultura e Pedagogia. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, MOVIMENTOS SOCIAIS E**

SUSTENTABILIDADE, 3; COLÓQUIO DA ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE (ARIC) NA AMÉRICA LATINA, 1., 2006, Florianópolis. Anais.

QUINTANA, M. **Caderno H**. São Paulo: Ed. Globo, 2006.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica** – linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Ed. Parábola, 2003.

SABINA, J; CLARK, M. **Plantar árvores para curar a terra**. Disponível em: <http://www.quefuturoparaoplaneta.wordpress.com>. Acesso em 27/09/2007

SACKS, O. **Vendo Vozes**: Uma jornada pelo mundo dos surdos. Imago, 1989.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2005.

_____. Identidade e Diferença: Impertinências. In: **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº. 79, Agosto/2002.

SILVEIRA, R. M. H. Discurso, escola e cultura: breve roteiro para pensar narrativas que circundam e constituem a educação. In: SILVEIRA, R. M. H (org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

SKLIAR, C. (Org). **A surdez**: um olhar sobre as diferença. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998.

_____. A materialidade da morte e o eufemismo da tolerância. Duas faces, dentre as milhões de faces, desses monstros (Humano) chamado Racismo. In: GALLO, S.; SOUZA, R. M (orgs). **Educação do preconceito**. Campinas: Ed. Alínea, 2004.

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

_____. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. In: **Revista Educação & Realidade**, vol 24, nº 2, jul-dez, 1999, p. 20

_____. A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos. In: SILVA, Luiz Heron da et all. **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto alegre: Ed. Secretaria municipal de educação de porto alegre, 1997.

_____. **La educación de los sordos**. Uma reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza: Ed. Ediunc, 1997.

TADEU, T. **A filosofia de Deleuze e o currículo**. Goiânia: Ed. Faculdade de Artes Visuais, 2004.

VARELA, J.; ALVAREZ - URIA. A maquinaria escolar. **Revista Teoria & Educação**. Porto Alegre, nº 6, 1992, p. 68-96.

VEIGA NETO, A. Michael Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: (Org.) **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1995, p.9-56.

_____. Multiculturalismo, currículo e formação docente. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 22, 1999.

_____. De Geometrias, Currículo e Diferenças In: **Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças**. Campinas: nº 79, 2002.

VILELA, E. Resistência e acontecimento. As palavras sem centro. In: KOHAN, W. O.; GONDRA, J. org. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2006.

WRIGLEY, O. **The politics of the deafness**. Washington, D.C: Gallaudet University Press, 1996.