

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO DE SURDOS NO PARADOXO DA INCLUSÃO COM INTÉRPRETE
DE LÍNGUA DE SINAIS:
RELAÇÕES DE PODER E (RE)CRIAÇÕES DO SUJEITO**

VANESSA REGINA DE OLIVEIRA MARTINS

**CAMPINAS
2008**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Título: EDUCAÇÃO DE SURDOS NO PARADOXO DA INCLUSÃO COM INTÉRPRETE DE LÍNGUA
DE SINAIS:
RELAÇÕES DE PODER E (RE)CRIAÇÕES DO SUJEITO**

Autor: Vanessa Regina de Oliveira Martins
Orientadora: Regina Maria de Souza

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por **Vanessa Regina de Oliveira Martins** e aprovada pela Comissão Julgadora.

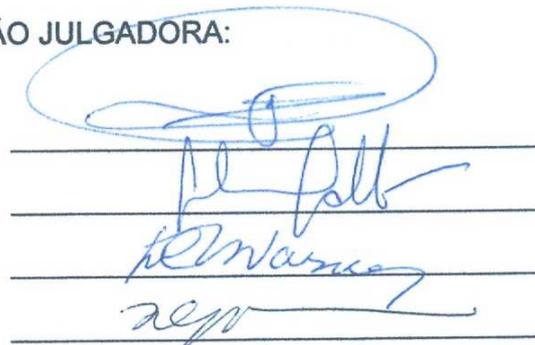
Data: 08/08/2008

Assinatura:.....



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



2008

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

M366e	Martins, Vanessa Regina de Oliveira. Educação de surdos no paradoxo da inclusão com interprete de língua de sinais : relações de poder e (re)criações do sujeito / Vanessa Regina de Oliveira Martins. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008. Orientador : Regina Maria de Souza. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Surdos – Educação. 2. Interprete para surdos. 3. Inclusão. 4. Relações de poder. 5. Recriação. I. Souza, Regina Maria. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	08-0125/BFE

Título em inglês : Deaf education in the paradox of inclusion with sign language interpreter

Keywords: Deaf education; Educational sign language interpreter; Inclusion; Power relations; Recreation

Área de concentração: Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Regina Maria de Souza (Orientadora)

Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

Prof. Dr. Rinaldo Voltolini

Prof. Dr. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

Data da defesa: 08/08/2008

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : yanymartins@hotmail.com

Eterno é tudo aquilo que dura uma fração de segundos, mas com
tamanha intensidade que se petrifica e nenhuma força
consegue destruir.
C. Drummond de Andrade

Dedico este trabalho à minha filha, Nicolly Martins, ao meu
marido, Fábio Martins, aos meus pais, Rejane e Reinaldo
Oliveira e às minhas irmãs Viviane e Victória Oliveira.
Com respeito e amor me ajudaram em cada conquista e batalha.
Sem titubear sempre se fazem parceiros leais e amigos fiéis.
A eles minha sincera e eterna gratidão!

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pela fidelidade, amor e por suas infinitas bênçãos.

À Professora Regina Maria de Souza, pelas orientações, carinho, amizade e cuidado. Pessoa maravilhosa que cativa os que a cercam com sua competência, ética, conhecimento e humildade. Obrigada pelas várias aprendizagens compartilhadas e pelo amor profissional e pessoal para comigo!

Aos meus pais, Reinaldo e Rejane de Oliveira, obrigada do fundo do coração por toda a dedicação, ensinamentos, experiências, e por permanecerem sempre ao meu lado com amor.

Às minhas irmãs, Viviane e Victória Oliveira, amigas leais, especiais para mim!

Ao meu marido, Fábio Martins, pessoa amada que tem compartilhado comigo meus melhores e piores momentos, pela paciência, e por ter entendido as minhas ausências, horas que passo em frente aos livros e computador. Amo muito você!

À minha filha, Nicolý Martins, presente de Deus, por suportar as horas de distância, pelo esplêndido presente da maternidade e por me mostrar a imensidão do amor!

Aos meus sogros, Paulo e Márcia Martins, pelo carinho, pelo filho, pela coragem e humildade com que enfrentam a vida.

Aos meus familiares, vó Edna, vó Cida, tio Waldnei, tia Andréia, tia Vera, tia Lucia Helena, tio Fernando e a tantos que deixo este espaço [] especial pela parte que cada um tem em minha vida.

Ao meu avô, José Reinaldo Antônio de Oliveira (*in memoriam*), pelos ensinamentos deixados, pela força e alegria vivida a cada dia. Minhas saudades!

Aos surdos de Campinas (homenageio todos apresentando alguns nomes, David e Daniela Cecílio, Messias Nascimento...) que me apresentaram a língua de sinais, me formaram e transformaram em intérprete de língua de sinais. Agradeço a amizade, o fazer-me pesquisadora e uma pessoa apaixonada pela área da surdez.

Às amigas, Audrei Gesser, Geilda Fonseca de Souza e Lilian Nascimento, cada uma de vocês tem um pedaço compartilhado nesta escrita e em todo o meu percurso de estudante no mestrado, além do espaço especial dentro do meu coração.

Às amigas surdas, Sibebe Souza e Regiane Agrella, pelas contribuições na pesquisa, pela amizade e pelo aprendizado construído com vocês diariamente.

Aos meus tios Paulo e Regina Moreira e primos Paulinho (Popo), Bianca, Tiago e Cristina, pelas orações e pelo apoio oferecido à minha família, mesmo na distância geográfica.

Aos professores do grupo DIS (Diferenças e Subjetividades em Educação), pela aprendizagem, pelo acolhimento, e pelo compromisso ético com os alunos.

Aos ex (Lilian, Francisca Paula, Teresa, Alexandre) e aos atuais (Adriana, Ricardo, Sibebe e Regiane) alunos do Grupo-Regina (orientandos da Professora Regina), cada um de vocês deixou marcas na minha escrita e no coração.

À amiga-irmã Rafaela Anarelli e sua família, pelo companheirismo e pela qualidade de nossa amizade.

Às amigas, Daniela Rovaris e Rita Floriano, pela ajuda na área da surdez, pelas leituras dos meus textos e ensaios, e por agüentarem minhas chatices.

Aos amigos e parceiros(as) de trabalho do ministério de surdos da igreja do Nazareno Central de Campinas.

À mais nova amiga, “Prof.Doc.” Viviane Veras, pelos momentos alegres e descontraídos em Florianópolis. Pela humildade e sinceridade. Pessoa especial, com tanto conhecimento, não deixa de lado a simplicidade de valorizar as pequenas e importantes coisas da vida.

Agradeço aos surdos e intérpretes de língua de sinais, parceiros de luta e amigos de pesquisa.

A todos não mencionados, mas que certamente são e fazem parte da minha história, do meu trajeto, e desta pesquisa, mesmo que de forma indireta e não estando citados por nome neste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho propõe uma análise das relações de saber e poder na inserção do intérprete de língua de sinais na inclusão escolar de surdos no ensino superior. O objetivo será: deslocar a atuação, usualmente técnica, do intérprete educacional. Aposto no processo de encontro pedagógico, não limitado numa relação meramente instrumental, mas concebo a sua atuação como um ato educativo e de ensino, com singularidades que ocorrem no interior da relação entre o intérprete e o estudante surdo. Para tal proposta, faço uma leitura teórica de autores que discutem a inclusão – no caso dos surdos, com a presença do intérprete, entendido como aquele que não deve substituir o professor, mas buscar ser seu porta-voz de modo fiel – e apresento alguns paradoxos gerados nesse contexto: inclusão-exclusão; tradução-ensino. Como fundamento para a pesquisa, retomo o modo de invenção da surdez na sociedade, as produções de saberes e poderes sociais, as relações de invenção das normas, e a emergência de sujeitos; todavia, nesses jogos de forças, mostro as resistências e recriações que o sujeito (surdo, intérprete, professor) se faz no decorrer dos movimentos históricos e de lutas, e discuto o ensino como efeito de acontecimento e saber. No caso da inclusão, penso ser a resistência surda efeito do movimento contra a normalização ouvinte-falante, em oposição às suas singularidades lingüísticas, de natureza, visual e gestual. É na criação da aula como acontecimento marginal, como ensino-acontecimento, que o surdo e o intérprete de língua de sinais educacional se permitem enlaçar e fazer o ensino. Nessa falta de enlace entre aluno surdo e professor ouvinte, convoca-se o intérprete, e é nessa possível frustração simbólica, instaurada pelo não conhecimento lingüístico, por parte do professor ouvinte, que a inclusão se faz em paradoxos e que, por sua vez, se criam fissuras, interrompem-se rotas, através das quais o aluno surdo encontra também armas e possibilidades de inventar e produzir novas formas de aprender também, e com o intérprete educacional, pela língua de sinais.

ABSTRACT

This research proposes an analysis of the power and knowledge relations in the insertion of the sign language interpreter regarding deaf students' inclusion in the university context. The objective will be: to move the acting, usually technical, of the education interpreter. The aim is to dislocate the performance, usually technical, of the educational interpreter, in favor of the pedagogical meeting process, not only instrumental, in an educative relation between the interpreter and the deaf student. For such proposal, I start by doing a careful reading taking into account the authors who discuss the inclusion – in the case of the deaf, with the presence of the interpreter, understood as the one who must not replace the teacher, but in the search to be his/her faithful spokesman – and I present some paradoxes generated in this context: inclusion-exclusion; translation-teaching. As for the theoretical background, I take the form of invention of deafness in the society, and the productions of knowledge and social powers, the relations of the inventions of the norms, and the emergence of subjects; therefore, in these games of strengths, I show the resignations and recreations the subject (deaf, interpreter, teacher) does in the course of the historical moves and of fight, and I discuss the teaching as an effect of the movement against the

normalization hearing-speaker, in opposition to their linguistics singularities, that is, naturally visual and manual. It is in the creation of the class as a marginal event, as teaching- event, that the deaf student and the educational sign language interpreter allow themselves to be enlaced and construct the teaching activity. In the lack of this enlace between deaf student and hearing teacher, the interpreter is needed, and it is in this symbolic frustration marked by the non-linguistic knowledge, from the hearing teacher, that the inclusion sets paradoxes that, therefore, create fissures, interrupt ways, through which the deaf student also meets possibilities to invent and produce new forms of learning together and with the educational interpreter, for the sign language.

SUMÁRIO

ANOTAÇÕES	01
MEMORIAL	
Pedaços de mim em diálogo: histórias, experiências, acontecimentos.....	03
INTRODUÇÃO	
Escrituras, Narrativas, Caminhos percorridos: questões metodológicas nos descarrilhamentos	09
CAPÍTULO I	
A INVENÇÃO DA SURDEZ NA ESCUTA DE MICHEL FOUCAULT	21
1.1 Para além das técnicas e tecnologias do poder na invenção da surdez (...)	43
1.2 Sobre o processo de invenção dos anormais	48
CAPÍTULO II	
DIFERENÇAS, ACONTECIMENTOS, RESISTÊNCIAS: POR PLURALIDADES CULTURAIS E LINGÜÍSTICAS	55
2.1 As resistências surdas:	
A língua de sinais como diferença e os deslocamentos de sentidos.....	57
2.2 A questão cultural do surdo, sua emergência como sujeito, e o acontecimento visual ..	70
CAPÍTULO III	
ACONTECIMENTOS, SABERES E ENSINO	81
3.1 O ensino e o saber como acontecimento:	
Sobre a inclusão do intérprete de língua de sinais na sala de aula	88
3.2 Aspectos referentes ao ato interpretativo na língua de sinais.....	101
3.3 O paradoxo da inclusão: diálogos de travessia entre teorias e experiências	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS TRAÇADOS E NOVAS ABERTURAS	123
REFERÊNCIAS	131

ANOTAÇÕES

1) CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO:

Trecho 1



Os registros serão apresentados dentro de uma moldura, recortados em trechos. Esses registros foram gerados em gravações de aulas, com minhas interpretações, em situações reais de inclusão, em minhas notas de campo, redigidas posteriormente às aulas interpretadas e em entrevistas que fiz com surdos e intérpretes.

{LIBRAS} A Sigla entre colchetes indica o uso dessa língua nos diálogos recortados dentro deste texto¹.

2) ABREVIACÕES E SIGLAS:

LIBRAS ou Libras – Língua Brasileira de Sinais

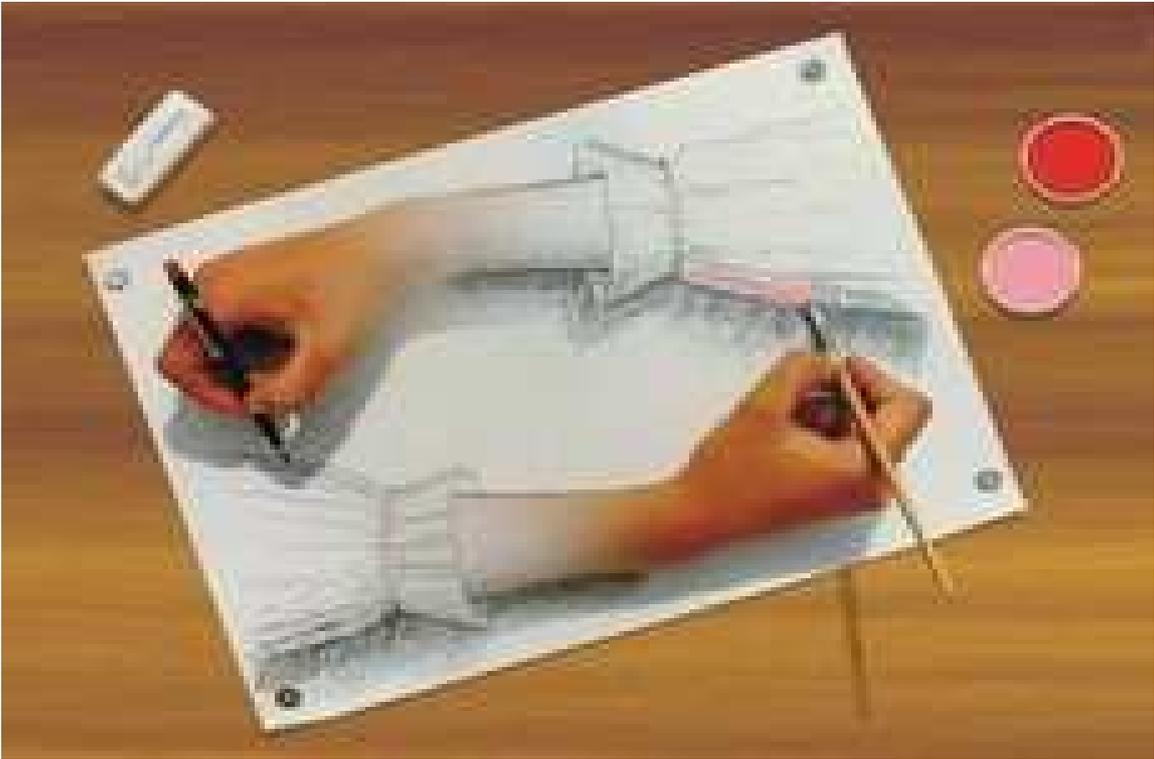
ILS – Intérprete de Língua de Sinais

ILSE – Intérprete de Língua de Sinais Educacional

3) NOMENCLATURA:

INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS EDUCACIONAL E PROFESSOR INTÉRPRETE – Usarei neste trabalho as duas nomenclaturas com o mesmo significado. Embora em outros estudos possa haver associação dessas nomeações a concepções diferentes de atuação profissional, entendo que o trabalho do intérprete em sala será sempre um ato pedagógico, portanto, trabalho educacional, independente das nomenclaturas utilizadas. Ambas se misturam: o intérprete em situação de mediação educacional se faz professor.

¹Nos trechos, registro se o falante usou a Libras para se comunicar desta forma: {LIBRAS}. Se o trecho todo foi falado em Libras (pesquisador e entrevistado) esse símbolo virá acima da moldura como indicação. Todavia farei a tradução da LIBRAS para o português. Depois de ler Gesser (2006), optei por não utilizar **glosas** nas transcrições dos trechos. Para a autora, há implicações sérias, e por vezes pejorativas, desse uso na imagem do surdo e das línguas de sinais.



MEMORIAL

PEDAÇOS DE MIM² EM DIÁLOGO: HISTÓRIAS, EXPERIÊNCIAS, ACONTECIMENTOS

Oh, pedaço de mim
Oh, metade afastada de mim
Leva o teu olhar
Que a saudade é o pior tormento
É pior do que o esquecimento
É pior do que se entrevar ...

Chico Buarque

Oferecer ao outro uma parte minha, da minha história e dos meus afetamentos, não é nada fácil. É preciso escolher percursos... que experiências devem ser redigidas... que autores devem ser postos a dialogar... fazer-me falar... e falar do que, em toda a minha caminhada, achei mais relevante para uma aproximação a esta pesquisa. Sem dúvida, é um caminho complicado de trilhar: demanda compromisso, resgates e, sobretudo, amor ao que se está fazendo. Neste caso, amor e compromisso para com a escrita aqui tecida.

Sobre *escritura*, entendo ser a materialização da partilha de um com o outro – um pedaço cedido, oferecido ao outro. Cedo ao leitor pedaços da minha vida... partes, e apenas partes, que compõem uma face minha, experienciada e registrada nesta escritura. Com toda certeza, o registro deste acontecimento ao ser lido já não será mais o mesmo, mas um outro acontecimento que se fará corpo no corpo do leitor. E é dessa forma que o desafio posto, o da escrita das minhas memórias, me parece interessante e instigante, embora seja, para mim, mais difícil do que falar sobre os autores e as teorias que privilegiei nesta dissertação. Porque são memórias... minhas memórias... e trazem lembranças e, com elas, saudades!

² O título deste memorial, parafraseando o nome da música “*Pedaço de mim*”, de Chico Buarque, teve origem em um encontro, descontraído, de orientação com a Profa. Regina Maria de Souza. Um momento muito marcante que achei significativo registrar na dissertação e, em especial, no memorial.

Como cheguei a este tema? Por que me deixei afetar pela questão da surdez? Essas duas perguntas, a meu ver, são chaves de leitura para repensar a minha posição como pesquisadora no campo dos Estudos Surdos. Enfatizo que o campo, “Estudo Surdos”, abriga o posicionamento político ideológico, e a familiaridade das concepções sócio-antropológicas, que tomam a surdez por um viés cultural e lingüístico – portanto, como diferença e não como deficiência. Nessa linha de pesquisa, os Grupos de Estudos Surdos (GES) têm se configurado como importante instrumento de participação, militância, e pesquisa, formados em universidades, (UFSC, UNICAMP), com pessoas, que se dedicam a pensar a relação sujeito surdo com o ensino, a linguagem, as relações de poder e saber sobre a surdez. Por fim, vale ressaltar que a composição desses grupos (os GES e os Estudos Surdos – campo de investigação e saber) e as linhas de pesquisas na área da surdez contam com a participação de pesquisadores surdos amplamente envolvidos na temática da surdez – o que revela experiências particulares, singularidades, a respeito do “Ser surdo e de seus encontros com a língua de sinais”.

Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções lingüísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e o mundo dos surdos (SKLIAR, 2001, p. 29).

Retomando a questão sobre minha inscrição nesse campo de saber, pergunto-me ainda: Será que foi por ser intérprete de língua de sinais que cheguei a esse tema? Ou esse tema me inquieta e me fascina tanto que vim, ao longo destes anos, fazendo-me intérprete de língua de sinais?

A inquietação com a questão da surdez vem me acompanhando desde antes da minha graduação. Portanto, vim me constituindo intérprete ao longo dos estudos (na Educação Especial: área de formação na minha graduação), mas muito mais na relação com surdos em espaços de encontros da comunidade surda de Campinas – em especial, na igreja do Nazareno Central de Campinas.

Ao ingressar na academia, já estava imersa nas produções culturais dos surdos e a língua de sinais já produzia hibridismos no meu corpo ouvinte/falante. Já havia em mim a mistura entre a Libras e o Português, já havia me tornado um outro falante mestiçado e, portanto, parte das culturas surdas e da língua de sinais. Descobri, então, à medida que estudava, que a academia discursava “uma surdez” anormalizada que eu não conhecia e não via nos encontros surdos de que partilhava. Os meus amigos surdos não pareciam nem um pouco *anormais* e nem um pouco *dependentes do português*, pelo contrário, eu é que tinha que me deslocar para fazer corpo com eles. Eram, para mim, singulares sujeitos surdos, e a LIBRAS, uma língua bela e fascinante! Isso, antes mesmo de descobrir seu *status* científico de língua plena e complexa. Antes de descobrir que há tempos essa língua vinha sendo investigada por lingüistas e por pesquisadores de tantas outras áreas de saber.

No entanto, o tempo todo recusava aceitar a universalização dos surdos, a imposição da língua oral, antes mesmo de ler autores que partiam do pressuposto da diferença surda. Posso afirmar que militei na questão da surdez com garra, durante toda a minha graduação e em espaços extra-escolares: na prefeitura, nos médicos, no fórum, na delegacia. Ainda milito, mas com outras armas e discursos talvez menos ingênuos, uma vez que, como ouvinte-intérprete, reconheço as relações de poder internas também nas *comunidades surdas* – que nada têm de *comum*.

Todo o movimento acima descrito teve um início e acho importante registrar. Tenho que mencionar, portanto, algo decisivo em todo o meu processo de escolha e aproximação na área da surdez. Não foi à toa, nada é à toa! Por mais engraçado que pareça, a verdade mesmo é que meu interesse todo, pelo menos no primeiro momento, em obter a fluência na LIBRAS, tem um nome: *Fábio Alessandro Martins*, meu atual marido. Ele é surdo e conheci-o na comunidade de surdos da Igreja do Nazareno.

Começamos a namorar em 1997, eu tinha 14 anos e ele 21. Saíamos praticamente todos os finais de semanas com os surdos de Campinas e região: churrascos, festas, encontros na associação de surdos de Campinas e São Paulo. Já quase não tinha mais amigos ouvintes. O Fábio dizia que não se sentia bem no meio de tantas pessoas falando,

sem ele entender. Argumentava que eu podia facilmente – facilmente? – aprender Libras, mas ele não fazia bem, sempre, a leitura de lábios.

Resumindo, não saber a língua de sinais, para mim, era um problema: primeiro, porque ficava marginalizada nos encontros, enquanto todos riam e conversavam; segundo, porque sentia *muitos “ciúmes”* das conversas do meu, na época, namorado, com os surdos(as) – já que não entendia nada ou quase nada do que, rapidamente, sinalizavam.

Queria aperfeiçoar-me. Fui entrando no jogo da língua, deixando-me apreender, sem tentar o tempo todo traduzir o sentido da LIBRAS para o português. Tinha um interesse! Cativar meu namorado também na sua língua, e o que aconteceu é que fui eu a cativada pela língua de sinais.

As inúmeras experiências com a maternidade! (engravidar nova... muito nova: 16 anos! Meu marido, como dizia meu pai, só era surdo... de bobo não tinha nada! *Nem ele e nem eu!*) Poder ver minha filha, Nicolay, hibridizar-se com a LIBRAS/Português, forjando maneiras de conversar com o pai e de aprender a demanda da leitura de lábios que ele lhe fazia – quantas vezes minha filha, bem pequena, tirava a chupeta para falar com o pai dizendo: “meu pai é surdo, ele não entende se falar de costas”; tudo isso levou-me a perceber a importância da diferença na construção do “normal” surdo para ela, como pai-amigo. Muitas vezes ao dizer “meu pai é surdo” na escola, os professores questionavam e até diziam: “Olha! Você não pode falar assim do seu pai. É feio!”. Em uma das reuniões da escola, o “problema” foi levantado, e respondi: “Bom, isso é verdade! O pai dela realmente é surdo”.

Aos poucos fui crescendo em idade e na LIBRAS, e me vi tão envolvida que ser professora de surdos era meu ideal. Daí a busca pela formação em Pedagogia: Educação Especial. Depois não parei. Fiz pós-graduação em psicopedagogia. Questionei se havia mesmo o fracasso escolar de surdos na escola regular, ou se a forma de ensiná-los é que os ajudava a fracassar. Agora, estou aqui no mestrado. Estudar na Unicamp era um alvo, e ser orientada pela Profa. Dra. Regina Maria de Souza, um sonho. Hoje um privilégio!

O tempo todo, na minha formação, vinha trabalhando como intérprete. Primeiro na sociedade, em geral. Quando estava com surdos, me via traduzindo o tempo todo, em diversas situações. E depois passei a interpretar mais nas situações escolares. Estava lá mediando a comunicação entre professor e aluno e repensando o tempo todo se aquilo resolvia mesmo. Se a escola de surdos, como meus amigos chamavam e queriam, não seria muito melhor que a perversa inclusão-excludente, mesmo com intérprete de língua de sinais.

Excludente por três vertentes: porque sentia a separação minha e do surdo em sala de aula; via quanto e como os professores desconheciam a diferença surda, mesmo exposta em sala de aula comum; e, por fim, porque o conteúdo me sendo desconhecido não era “traduzido” na íntegra, o tempo todo fazia escolhas e o surdo me fazia perguntas, como se eu fosse a educadora em sala.

De tudo isso e muito mais nasce este trabalho de pesquisa: repensar a hospitalidade hostil do ensino inclusivo, no paradoxo da in(ex)clusão, e, como consequência, oferecer uma abertura para o (re)pensar da posição do intérprete de língua de sinais que se faz corpo como mediador nesse paradoxo e nessa situação escolar. Como e o que fazer lá, na sala de aula, já que o intérprete está lá... na universidade? Incluir como, para quê? Em que medida o sujeito sobrevive nesse contexto, sem instrumentalizar o ensino, o outro e suas mediações?

São esses acontecimentos, meus desejos, encontros, afetamentos, e muitas histórias-experiências singulares que quero (com)partilhar e por aqui em discussão. As teorias se hibridizam com minhas experiências. Ramificam sentidos. Memórias voltam e trazem registros, sentimentos... saberes inventados...(des) (re) feito. *Memórias que o registro escrito faz marcar, abrindo espaços para outras e novas histórias se inscreverem!*

INTRODUÇÃO

ESCRITURAS, NARRATIVAS, CAMINHOS PERCORRIDOS: QUESTÕES METODOLÓGICAS NOS DESCARRILHAMENTOS...

Fazer a genealogia dos valores, da moral, do ascetismo, do conhecimento não será, portanto, partir em busca de sua “origem”, negligenciando como inacessíveis todos os episódios da história; será ao contrário, se demorar nas meticulosidades e nos acasos dos começos; prestar uma atenção escrupulosa à sua derrisória maldade; esperar vê-los surgir, máscaras enfim retiradas, como o rosto do outro [...] o genealogista precisa da história para conjurar a quimera da origem [...] é preciso saber reconhecer os acontecimentos da história, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal dirigidas, que dão conta dos ativismos e das hereditariedades [...] (FOUCAULT, 1979, p. 19).

A escolha do título seguramente é produto da minha história de aproximação e identificação nas comunidades surdas. Falo de experiências, de saberes produzidos em mim, e inscritos no meu corpo, no percurso que venho travando no campo educacional, atuando como intérprete de língua de sinais, na posição “entre” os surdos e os ouvintes, vivendo e vendo discursos e saberes produzidos sobre as singularidades surdas, sobre o ser surdo, e, ainda, o fazer-se surdo como efeito da língua de sinais.

Ser intérprete é estar, ou melhor, é ser convocada a estar no entre-lugar, na fronteira cultural e lingüística com os surdos. É estar num espaço híbrido, ao mesmo tempo conhecido e desconhecido, sinuoso, no entre dois; contudo, ao se fazer parte do processo, o intérprete/ tradutor assume uma posição. Ser sujeito-intérprete é a cada momento ser um e outro, aprender, reaprender, desconstruir-se, re-fazer-se...

As discussões atuais presentes no campo da surdez, as pesquisas de surdos e ouvintes referentes à área, a problematização em torno da inclusão, do fazer e do como fazer a inclusão, me motivaram a compor esta pesquisa. Coloco-me a pensar a construção da surdez como um campo de saber e de reflexão, bem como a relação do intérprete de língua de sinais, do aluno surdo e do professor em sala de aula inclusiva no ensino superior.

Escolhi esse nível de ensino porque foi nele que mais atuei e é no ensino superior que vemos a maior parte de profissionais intérpretes envolvidos, debruçados no fazer-se educador-tradutor; na luta, ou na tentativa (busca) do oferecimento de uma suposta hospitalidade inclusiva.

Várias situações de invisibilidade da minha presença e da presença do(a) surdo(a) ao longo destes cinco anos de atuação em sala fizeram-me refletir sobre esses acontecimentos geradores de experiências. Para levar adiante essa empreitada optei por distribuí-la em três trilhas argumentativas. Farei uma breve reflexão sobre esse percurso:

No capítulo I, afirmo a invenção da surdez, sua construção social como anormalidade e o possível deslocamento para fazer-se corpo, em outras narrativas, como diferença cultural e lingüística. Busquei a fundamentação teórica em Michel Foucault. Suas pesquisas, o modo de voltar à história, parar nela, questionar os seus feitos, possibilitaram-me entender a subjetividade construída em cada relação em meio às forças e lutas travadas, e às formas de reinvenção e recriação que o sujeito se faz no cotidiano – a que chamarei de sobrevivência. A inclusão gera saberes, construções, mas os sujeitos a recontam e recriam. É essa análise interna do cotidiano da relação que me interessa e que busquei balizar com a ajuda de Foucault.

Em uma trilha paralela, no capítulo II, faço uma retomada na questão cultural do surdo, via De Certeau (1995), sobretudo no modo como entendo a relação cultural e a constituição do surdo pela língua de sinais como marca de singularidades e diferenças. Faço uma parada nos conceitos de diferença, hospitalidade e hostilidade, minorias, valendo-me de alguns autores como Derrida (2004) e Deleuze e Guatarri (1995), além de De Certeau (1995). Penso serem esses aspectos, culturais, relevantes por estarem sempre em jogo na constituição do surdo, do intérprete, do outro e em suas práticas cotidianas – neste caso na escola –, que dizem respeito a concepções ideológicas e a formações de propostas, intervenções e ações. Nesse contexto, dizer de que lugar narro a surdez, as culturas e diferenças surdas é condição vital para balizar as naturalizações (sob meu olhar), sujeições

e normalizações do surdo e do ensino numa política igualitária, que exclui (conserta, apaga) as diferenças – até entre os próprios surdos.

No capítulo III abrem-se as trilhas do ensino: o referencial teórico escolhido, o acontecimento didático (BEHARES, 2004, 2005, 2006; BORDOLI, 2005; FERNÁNDEZ, 2005; SOUZA, 2007), e a partir desse ponto entrelaço as relações de saberes, as formas de manutenção do disciplinamento e da homogeneização do ensino – com o apagamento da figura do intérprete na metáfora da ortopedia do ensino via tradução –, marcando novamente a questão da sobrevivência do surdo, em sua luta e demanda de ser ensinado pela língua de sinais. Na relação de ensino, o intérprete ocupa necessariamente a posição de educador, o aluno é cativado pela sua língua (no intérprete) e pelo conteúdo oferecido por intermédio da língua compartilhada com o intérprete, e, assim, ambos se enlaçam numa relação transferencial; uma relação hospitaleira pelo fato de se fazer na deriva da língua de sinais, mas que pode ser hostil, porque os lugares e funções do professor ouvinte e do intérprete se perdem nessas fronteiras não demarcadas e se hibridizam. O surdo, então, não sabe mais a quem amar, a quem pedir o ensino – como apagar, como desejar o apagamento daquele que marca sua diferença em sala, uma vez que é ele mesmo – o intérprete – quem oferece as regras de sobrevivência, de inclusão, de manutenção no ensino. Ainda nesse capítulo, recorto e reconto três cenas-acontecimentos que permitem uma amarração teórica com o que venho chamando de hospitalidade hostil, ou de processos de in(ex)clusões, que sobrevivem de alguma forma, no interior da aula (STROBEL, 2006). O intuito não é apresentar uma análise empírica (pesquisa de campo) das cenas, mas trazer experiências, no sentido que Larrosa (2001) dá ao conceito: situações singulares sentidas por um sujeito que se põe à escuta de um acontecimento. Acontecimentos estes materializados, inscritos no corpo, nos atos, ou seja, na trama da vida deste sujeito.

Uma parada de passagem para tecer algumas considerações sobre este percurso. Ciente de que terminar algo é (im)possível, mas preciso, uma vez que um texto sempre se abre a outras escrituras. Todavia, tento compor uma articulação entre os capítulos apresentados, suas teorias, e a questão da inclusão com intérprete e da exclusão que a própria lógica da inclusão produz. Com os problemas intrínsecos a esta situação, penso

alguns caminhos possíveis e que possam acalentar (de *caliente* e não de *calar*) intérpretes e surdos que vivem nesse lugar de estreitamento, nesse entre-fazer do ensino um acontecimento.

PREPARAMENTOS

Boa ocasião para dialogar um pouco mais com o leitor sobre as hipóteses agenciadas, já introduzidas acima e que se desdobram ao longo das trilhas abertas por esta pesquisa. Preparar é dispor(-se), arrumar, informar, anunciar, prevenir, prover.

Dos capítulos:

No capítulo I, afirmo que a surdez é uma invenção tomada por duas vias distintas: como deficiência ou como diferença lingüística. Nessa encruzilhada, torno-me parceira das construções da surdez nos saberes antropológicos e sociolingüísticos. Baseada em Fernandes (2003), concebo a língua de sinais como a língua mais facilmente aprendida por surdos, por ser uma língua de modalidade espaço-visual, ou seja, sua aquisição ocorre de forma “natural”³ pelos surdos (SOUZA, 1998; FERNANDES, 2003; QUADROS & KARNOPP, 2004). Destaco que há na LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) aspectos e regras gramaticais diferentes das que estruturam as línguas orais e, desde 1960, com os estudos do lingüista Stokoe, formaliza seu *status* lingüístico de uma língua processada pelo modo visuo-gesto-espacial e não oral-auditivo, portanto, com uma estrutura gramatical própria (STOKOE, 1960). Como *marcador cultural primordial* (LOPES, 2007), a partir da língua de sinais, a surdez se faz como diferença e, assim, modifica-se a experiência do surdo, tornando-o sujeito de uma outra cultura, a visual, e psiquicamente capturado e constituído pela língua de sinais. Convoca-se, nessa lógica, uma escuta hospitaleira, e não uma tradução hostil de sua diferença, para torná-la igual ao outro ouvinte - posição logofonocêntrica que toma como premissa e promessa a inclusão como reparação, na

³ Natural no sentido de não haver nenhum impeditivo corporal para a sua aquisição.

metáfora ortopédica do ensino, via reparação oral-auditiva, como processo necessário para a inserção social e educacional do surdo;

Em outro plano, no capítulo II, afirmo que as comunidades surdas, numa abordagem antropológica, híbrida, agenciaram movimentos de resistência até na construção da figura do intérprete de língua de sinais como mediador cultural. Nessa posição lacunar, o ILS transita num espaço concebido como zona de contato, ou espaço de fronteiras cindidas e móveis, entre surdos e ouvintes. Nesse capítulo, o tema central é a diferença surda, suas singularidades culturais, as minorações que geram resistências e a questão da hospitalidade hostil. Desse modo, o intérprete é uma figura chave no processo de petição e aceite das diferenças (pelo menos na universidade), mas pode ser tomado como objeto de reparação da falta surda, caindo na armadilha normatizadora e instrumental do ensino surdo.

E por fim, no capítulo III, levanto a hipótese de que esse sujeito, intérprete de língua de sinais, tem feito parte da construção de uma *hospitalidade hostil*⁴ no ensino inclusivo, e que sua presença em sala de aula marca outra forma de ensinar, já que esse profissional é parte do processo educativo. É por esse motivo, por não tomar o intérprete como instrumento de tradução para o ensino, mas como um segundo ou um outro educador em sala de aula, que o preparo, a seguir, é importante: para marcar o acontecimento que promove, um outro ensino, um ensino franqueado pela Libras.

Do intérprete educacional (ILSE):

Para discutir a questão específica do intérprete educacional (ILSE) utilizo três textos fontes (SOUZA, 2007b; LACERDA, 2000; LACERDA & POLETTI, 2004), embora faça pontes e paradas em outras obras referenciais que dialogam com e sobre este tema.

⁴ A questão da inclusão do intérprete de língua de sinais na educação e o paradoxo que afirma a “hospitalidade hostil”, persistente e presente mesmo com o suposto acolhimento do surdo na sala de aula, serão trabalhados nesta dissertação mais à frente. No entanto, antecipo dizendo que certa hostilidade é percebida quando a inclusão, mesmo com a presença do intérprete, é feita ou mantida na relação do “não todo”, na *suposta e fictícia* inclusão do surdo, e de sua participação efetiva em sala de aula, nas dinâmicas escolares. Atrelada a isso, há a presença de certo desejo do surdo e do intérprete de se verem preenchidos e acolhidos na relação cotidiana da sala de aula, na demanda de se verem e serem vistos como aluno e educador (MARTINS, 2006).

Chamou minha atenção nesses textos o fato de terem em comum o objeto de investigação – *que é o meu também* – a relação sujeito surdo, ILSE e ensino inclusivo. Além disso, tomam a função do intérprete de uma maneira nova, modificada das discursividades até em tão presentes. Para Lacerda (2000), por exemplo, a figura do ILSE ainda é pouco conhecida no meio acadêmico. Todavia, sua presença tem sido imprescindível na inclusão e no processo de ensino de surdos na escola regular – principalmente no ensino superior Lacerda & Poletti (2004) verificaram que a emergência do ILSE como “apoio humano” é correlata à necessidade de “adaptação e adequação do chamado ensino inclusivo”. Embora a presença do ILSE abra a possibilidade de o aluno receber as informações escolares em Libras, as autoras, apontam, ainda, que sua presença não consegue solucionar todos os problemas, tanto na comunicação, quanto nos ajustes curriculares e avaliativos – aspectos necessários para a inclusão do surdo e aceite de suas diferenças lingüísticas. Além disso, revela-se difícil a tarefa da separação das funções entre ser educador e/ou tradutor, o que leva a repensar a função educativa desse profissional na inclusão, uma vez que influi diretamente na qualidade do ensino do surdo. Lacerda (2000) certamente abre pistas para se adensar e questionar o espaço e a posição ocupada pelo ILSE em sala de aula.

Nas buscas que realizei – e chamo a atenção do leitor – Souza (2007b) aparece como a primeira autora que se arrisca a apostar na *função educativa do intérprete*, mostrando a existência de um paradoxo na inclusão de surdos: a relação da tradução, como pretensamente neutra, e do ensino, como efeito de um dinamismo – no e do sujeito – que escapa ao próprio educador. A autora trabalha com a hipótese de uma relação que vai além da relação de tradução, uma concepção outra de ensino, e apóia-se, em suas argumentações, na recente teoria do Acontecimento Didático (BEHARES, 2005; BORDOLI, 2005), a partir das quais lança pistas para se repensar a questão do sujeito, da linguagem e do ensino inclusivo.

Das balizas teóricas:

Este trabalho arquiteta-se com os construtos teóricos de *Michel Foucault*. Em Foucault (1979, 1999a, 1999b, 2001) encontrei fundamentação para mirar a *história, a*

emergência de novos sujeitos na história – os surdos – e as relações de forças na produção de verdades. Os dizeres sobre os surdos são abarcados como reveladores de saberes num tempo-espaço (contingente), que promovem, cada qual, certo discurso sobre o significado concebido para a surdez. Todos os processos históricos, na perspectiva foucaultiana, estão intimamente relacionados e imbricados em relações de poder e saber.

Pensar a história, pela tática genealógica de Foucault (1979) é perder-se, aprofundar-se nos fatos históricos de forma meticulosa, entendendo as marcas sociais repletas de políticas de forças que movimentam saberes: “a genealogia busca a origem⁵ dos saberes, ou seja, da configuração de suas positivities, a partir das condições de possibilidades externas aos próprios saberes” (FAÉ, 2004, p. 412), Saberes, estes, operantes desde as pequenas relações sociais que alteram todo o processo do cotidiano – sejam as mudanças cotidianas nas mais variadas instituições, entre elas, o cotidiano escolar. Onde há saberes, há relações, há produções, há invenções de vida. Portanto, a genealogia de Foucault (1979) configura-se aqui como tática de leitura das práticas sociais e das produções históricas; como um dispositivo que permite ao pesquisador suspeitar de algumas verdades, suspender outras, (re)olhar e (re)criar novas práticas sociais, pensar a proveniência/emergência dos fatos como práticas sociais em relação de forças, sempre em constante transformação e criação. Trata-se de um processo de luta microfísico, que engendra saberes e sujeitos. Pode ser visto como a dupla articulação: o saber da ciência, posto como verdade, e o saber das pessoas (locais) – uma tática de luta e de produção de novos saberes.

Ao longo da dissertação, articulo as teorias foucaultianas, na questão da *emergência de sujeitos surdos e suas resistências*, à questão do acontecimento em Deleuze, (1995), e à *diferença* em Derrida (2002, 2004), sem perder de vista a existência de práticas que transformam a *hospitalidades da diferença* em processos *hostis de tradução*

⁵ Vale a pena destacar que essa *origem* não tem nada a ver com essência, – “O originário” –, uma continuidade fixa e imutável, portanto, verdadeira, mas diz respeito às formações e processos de criação discursiva que num dado momento fizeram emergir saberes e sujeitos – situações cotidianas e singulares. A origem aqui apontada por FAÉ (2004) vem mostrar essa parada, retorno na história, aos processos e produções de verdades que fizeram emergir, iniciar, forças, lutas e resistências – invenções de verdades e sujeitos.

homogênea do outro. Todavia, nos processos de hostilidade e tradução do outro, marco, ainda assim, a sobrevivência que o sujeito (re)constrói, em si e em seu corpo, como estratégia de poder operante nas mais variadas situações de “exclusão”. Como o sujeito subverte e se faz corpo nessas situações de luta? Como o sujeito encontra armas de resistência, de recriação? Resistir-transformar-inovar-criar... Esses processos estão presentes nas mais variadas formas de rejeitar a tradução hostil das diferenças, quando se tenta transformá-las em unidades iguais.

Pensar as relações sociais e históricas pelo acontecimento devir da diferença (DELEUZE, 1974; FOUCAULT, 1979, 1996), resultado do encontro de corpos geradores de singularidades, de um ato, de uma ação presente no infinitivo, como a mistura entre o produzir de um pesquisador historiográfico (aquele que olha a história) e o de um filósofo (neste estreitamento de fatos emergentes que se tornam contingentes, únicos, inesperados, mudados) é uma proposta interessante para um trabalho que pensa desconstruir, denunciar as certezas, mostrando possibilidades infinitas de (re)criações. Assim, Foucault (1979) me deu base para captar [...] “o esforço pela determinação das condições históricas de possibilidade dos acontecimentos. É essa estratégia que os aproxima; a que leva um filósofo a confundir-se com um historiador e a que leva o historiador a cuidar mais atentamente dos conceitos.” (CARDOSO JUNIOR, 2005, p. 106).

Dos caminhos do método:

A metodologia desta pesquisa, em especial quando envolve o ensino como acontecimento de saberes e encontros enlaçados na e pela relação entre sujeitos (professor e aluno) será empreendida a partir da Teoria do *Acontecimento Didático*⁶ (TAcDi),

⁶ A teoria do Acontecimento Didático (BEHARES, 2004, 2005, 2006; BORDOLI, 2005) vem sendo desenvolvida na *linha de estudo do didático como acontecimento discursivo e intersubjetivo* (EDADI), na Universidad de la República, (Facultad de Humanidades Y Ciencias de la Educación), em Montevideo, no Uruguai. A teoria traz concepções da *Análise do discurso* oriundas de *Pêcheux* (1990), na linha materialista histórica do discurso e das formações discursivas, porém em constante diálogo com as práticas de poder e discursividade em *Foucault* (1979); da *psicanálise lacaniana*, além de trazer a questão do saber e do acontecimento nos estudos do sociólogo *Chevallard* (1980), que questiona e tensiona o *ensinar e o aprender* como processos separados que envolvem saberes singulares, para além de uma *didática universal*. Embora a teoria se aproprie de conceitos desses autores, cria outros e diferentes saberes, distanciando-se em parte dessas

(BEHARES, 2004, 2005, 2006; BORDOLI, 2005; FERNÁNDEZ, 2005; SOUZA, 2007). Evidentemente, a TAcDi (Teoria do Acontecimento Didático), por ser recente, atrela-se a vários campos de saberes, mas é especificamente na psicanálise lacaniana que busca pensar o sujeito e seus efeitos com a linguagem na sala de aula: o inusitado, a errância, a falta, a incompletude e a singularidade. Essa teoria questiona ainda as discursividades clássicas e modernas que pensam e produzem as certezas, fundamentadas em Teorias do Ensino – pedagogia do bem fazer – de cunho metodológico e cognitivista – sempre voltada para o perfeito sucesso da relação ensino e aprendizagem, culpabilizando o professor ou o aluno pelo fracasso. Embora tome como referencial e entrada na questão do ensino a TAcDi, baseio-me também em outros autores como Pereira (2003) e Voltolini (2007), que partilham a concepção de ensino como acontecimento permeado por uma relação transferencial de laço fraterno que transcende e pede uma escuta não instrumental, trazendo a psicanálise como mais um suporte para essa concepção de ensino.

Compartilhando essas perspectivas, trago minhas leituras-experiências, na (im)possível tentativa de alguns recortes de acontecimentos singulares que vivenciei e venho experienciando⁷ no trabalho como intérprete educacional, iniciado em 2003 – experiências que registro, como situações singulares, ao longo da minha escritura, em trechos e episódios vividos em sala de aula no ensino superior (nos cursos de pedagogia, arquitetura e urbanismo, engenharia, mestrado em educação). Pedacos de experiências, alguns instantes espalhados na dissertação (entre a escrita) de forma a pôr em cena acontecimentos – memórias, experiências compondo a teoria. Entre os objetivos deste estudo destacam-se: investigar as relações de saberes e poderes na invenção da surdez; o processo de reinvenção do sujeito; a inserção dos surdos e intérpretes no ensino superior

teorias e fazendo-se outra teoria do ensino e do didático. Todavia, a leitura que faço da teoria do Acontecimento Didático é articulada às minhas leituras de autores como Foucault (1979), Deleuze (1995) e Derrida (2004); quanto à noção de acontecimento, penso-a amalgamada com os construtos foucaultianos de saber – poder – emergência – resistência, e os deleuzianos de criação – produção – devir.

⁷ Penso a experiência a partir do conceito estabelecido por Larrosa (2001) como aquilo "que nos acontece" e não "o que acontece": "*a experiência seria aquilo que nos passa. Não o que passa, senão o que nos passa (...)* O saber da experiência tem a ver com aquilo que somos, com nostra formação e nossa transformação" LARROSA, 1996, p. 137-145 – grifos meu). O saber da experiência é feito pelos sentidos que damos a este acontecido produzido em nós como singularidades e significados particulares. Então o saber da experiência não poderia ser vinculado a conhecimentos e verdades universais e únicas. São formas singulares de sentir a vida, são, portanto, saberes das pessoas, de suas práticas, produzidos no processo vivido, no cotidiano de suas experiências-experimentações.

inclusivo; as formas e qualidades das mediações do intérprete educacional tendendo a uma relação de recriação da aula, portanto, mais próximo de uma intervenção pedagógica que de um objeto instrumental – embora os discursos modernos e amplamente voltados ao pragmatismo das relações favoreçam esta operação. Esses aspectos me dão base para pensar como isso interfere na in(ex)clusão de surdos e no olhar sobre a atuação do intérprete de língua de sinais em relação ao professor ouvinte que, hipoteticamente, seria o educador. Minha afirmação é a de que o professor ouvinte se faz educador do intérprete para que ele (intérprete) possa ser o principal personagem do ato educativo em relação ao estudante surdo, no ensino dito inclusivo.

Por vezes volto, repenso e trago alguns instantes-acontecimentos em aula, a minha interpretação, os momentos de intervenção nas cenas que me marcaram, de modo a dialogar nesta dissertação, e a pensar a dinâmica da aula e a relação estabelecida entre sujeitos surdos, intérpretes (minha atuação e de outra colega de/em trabalho) e professores ouvintes⁸. Sendo esta pesquisa teórica, utilizo de maneira estratégica e pontual os acontecimentos, em alguns recortes práticos que ilustram a teoria apresentada e que podem constituir e construir elementos da própria teoria.

O acontecimento do e no ensino, tal como entendido por Behares (2004, 2005, 2006)⁹, é efeito do processo singular de desejos, isto é, de um processo transferencial, entre o educador e o aluno, entendidos ambos não em posições demarcadas institucionalmente, mas como e com funções intercambiáveis. Aponto esses argumentos na teoria do acontecimento do didático, na erótica do ensino e nos saberes que enlaçam esses sujeitos. Mais precisamente, conceitos como *experiências*, *efeitos de singularidades*, *acontecimentos e desconstruções no ensino*, que podem ser aproximados a partir de autores como: Foucault (1979, 1999a, 1999b), Derrida (2002), Larrosa (2004), Deleuze (1995), Behares (2004;

⁸ Tenho gravado filmagens de aulas interpretadas por mim e por outra intérprete em situação de inclusão no ensino superior. Esse material poderá ser usado em outra pesquisa, dando continuidade à investigação aqui primeiramente levantada sobre a função educativa e transferencial do intérprete no ensino de surdos. Talvez um tema para adensar numa tese de doutorado. No entanto, algumas cenas que me tocaram desta e de outras experiências, compartilho com o leitor.

⁹ As Discussões sobre o ensino como acontecimento serão realizadas a partir do capítulo III no sub-item 3.1: “O ensino e o saber como acontecimento: sobre a inserção do intérprete de língua de sinais na sala de aula”.

2005; 2006), para pensar a hospitalidade do surdo numa espacialidade da diferença e a hospitalidade do intérprete no ensino. As aproximações entre autores que oferecem ferramentas teóricas para pensar o ato educativo não têm como objetivo apontar semelhanças ou complementaridades entre teorias, mas permitir-me refletir sobre minha própria localização/função como ILSE em contexto universitário, e sobre a presença do surdo como diferença, muitas vezes em constante desejo de reparação no ambiente institucional. Quem educa quem? Quem ministra o quê e para quem? Afinal, qual o lugar, a função, o papel do intérprete em sala de aula? Por que é tão difícil localizar, estabilizar a posição destes sujeitos (professor ouvinte, aluno surdo e intérprete educacional) como estanques e imutáveis? Por que é difícil falar que o intérprete se posiciona em um lugar?

Sendo as fronteiras móveis, o entre-espço ou entre-lugar ocupado pelo ILS será sempre movediço e necessariamente tenso, como é o caso de todo habitante que se inscreve em região de fronteira, e que passa a assumir uma posição, uma escuta, uma voz, mesmo que tomando a do outro – o tradutor se faz autor, o intérprete se faz educador (DERRIDA, 2002; SOUZA, 2007b).

É sobre aquilo que escapa a maquinaria do cálculo na invenção e criação do sujeito, e no acontecimento do ensino que pretendo tecer esta dissertação. O incalculável de ser e se fazer singular! Sobre a sobrevivência do surdo, na criação deste outro ensino, mesmo sendo, em parte, hostil (por ser perverso, acontecendo fora do modelo ideal de inclusão). Basta aproximar uma lupa para rapidamente perceber que algo minucioso acontece neste ensino. Há um acontecimento singular, visual, um outro ensino marginal. Se algo mostra possibilidades de singularidades de ensino, por menores que sejam elas, precisam ser ampliadas. Isso é necessário para não mantermos a majoração de um ensino de surdos, cada vez mais ortopédico, corretivo e normativo.



Francesco Tonucci

[...] esculpimos o outro traço por traço, num processo social e quotidiano: sobre a base da loucura, construímos dia a dia o louco; sobre a diferença de cor, fabricamos o negro; sobre a diferença de sexos, fazemos da mulher a costela complementar do homem; sobre a diferença de origem geográfica, convertemos o forasteiro [...] e assim de cada um deles fizemos um estranho (GARCIA, 1998, p. 24).

CAPÍTULO I

A INVENÇÃO DA SURDEZ NA ESCUTA DE MICHEL FOUCAULT

Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas.

(Manoel de Barros, *Livro sobre o nada*)

Para que falar sobre invenções? Para que pensar na fabricação da surdez?

Para (des)inventar as formas de representações fixadas, coladas sobre o outro e sobre suas identidades; para mostrar os vários deslocamentos, as discontinuidades e as múltiplas identidades dos sujeitos surdos; para inventar outra coisa qualquer, ou nenhuma coisa que seja; para não (re)produzir, mas desconstruir o que temos hoje e, assim, inventar uma outra ética, aos olhos de quem escuta e narra – com a ajuda de muitos interlocutores – a surdez de um modo menos hegemônico. E é assim que começo...

[...] A palavra do surdo se expressa através da língua de sinais. [...] A surdez começa então a metamorfosear-se naqueles que, ainda que seu ouvido funcione perfeitamente, se tornam incapazes de escutar uma palavra que se expressa de maneira diferente da sua. É a presença do outro que escuta ou que não quer ouvir que começa a definir o “ser surdo” (BENVENUTO, 2006, p. 228).

A surdez como experiência visual, performatizada no sujeito de modo gesto-espacial e efeito da língua de sinais, grafa no corpo surdo uma experimentação de vida singular e visual que o distingue de qualquer experiência ouvinte. Na relação com o outro ouvinte, o *alter*¹⁰, o surdo se constitui como diferença, singularidade, discontinuidade, portanto, como outro também. Essa diferença é efeito da língua de sinais, que não é da mesma modalidade das línguas orais, nem tem a mesma estrutura gramatical. Efeitos que permitem outras e singulares experiências no *falante*¹¹ surdo, através do contato com a língua em questão e, portanto, inscreve o ouvinte no lugar de alteridade.

¹⁰ *Alter* “um outro, outrem; outro, diferente; oposto; contrário”. (HOUAISS. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001)

¹¹ Adoto o termo “falante” no caso dos surdos, rompendo com as definições naturalizadas que vinculam fala à oralidade; língua à sua modalidade de expressão. Falante no sentido de “pessoa capaz de usar uma língua” (HOUAISS). Falante no sentido de se fazer sujeito como efeito de língua(gem), de modo sempre dinâmico e nunca a acabado, por sua inscrição em uma língua que o faz falar, que o localiza e desloca ao mesmo tempo.

Por assim ser, “a surdez começa então a metamorfosear-se” (BENVENUTO, 2006, p.228) como produção nosográfica, portanto, como deficiência orgânica, numa sociedade *deficiente* às demandas dos surdos sinalizadores, e às suas singularidades. Uma sociedade que os nomeia, todos de igual forma, como sujeitos com surdez, e não como sujeitos surdos, singulares, entre si e entre nós ouvintes; tomando-os como objeto de investigação e de correção, fazendo *emergir* discursos sobre *a surdez, sobre os surdos em via de reparação de sua anormal e exótica surdez*. Uma sociedade que fala sobre a surdez sem escutar as vozes sinalizadas dos surdos, que se fazem na alteridade com os ouvintes (SKLIAR, 2003).

Todavia, no processo de invenção do outro – um outro ressaltado desde já como não-passivo – há lutas, há reviravoltas, dentro dos jogos de poder, nas relações interpessoais que são sempre relações de forças. Há vários modos de enfrentamentos do poder e com isso há a emergência de sujeitos falados pela sua surdez e sujeitos que resistem à manutenção de seus corpos nesses referidos discursos e espaços, reverberando outras vozes, vozes ecoantes, que afetam mais intensamente aqueles que se põem na posição de escuta do *alter; como alter que são, põem-se na posição de falantes de si para os outros* (SKLIAR, 2003).

Ditas essas coisas, anuncio a minha entrada e filiação na perspectiva foucaultiana. Para Foucault (1979), em toda relação social há a emergência de sujeitos como efeitos de poder, resistências e singularidades, unidos por tramas de discursos alocados por meio de ações políticas, atravessados e nomeados por palavras, em planos discursivos distintos. Por emergência, Foucault (1979) denominou “a entrada em cena das forças; é sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor e sua própria juventude” (p. 24). O sujeito-emergente é aquele que surge em cena, que se deixa ver, que entra no espetáculo da vida e mostra seu rosto. A emergência é que põe em cena sujeitos que persistem e insistem diante dos efeitos políticos do poder, sujeitos que se fazem em corpos outros, nessas nuances das lutas, travadas e marcadas socialmente nas relações de poder.

Entender os efeitos das relações de forças na relação social, ou seja, relações do outro, do sujeito com a linguagem, e com o poder da fala, torna possível compreender os dispositivos¹² sociais e de poder que Foucault (1987, 1999a, 1999b) desnuda em seus estudos. Dispositivos estes que resultam nas variadas fabricações de normas e nas classificações impostas a sujeitos que sempre se vêem submetidos aos padrões normativos de um saber que se impõe como verdade, mas que as tomando (normas), o sujeito pode reinscrever sua história, em batalhas travadas, nas relações de forças, nas variadas manifestações de poder-saber. Vários são os aspectos da proposta da pesquisa genealógica de Foucault (1979) que trazem contribuições nesta dissertação. A trilha foucaultiana busca desvendar as relações de forças históricas, revelar as invenções normativas da sociedade em dada época, e com isso marcar emergências sociais, o sujeitamento do outro e a possibilidade de desujeitamento, nas muitas formas de experiências singulares, e de recriação de si.

Trata-se do saber histórico das lutas. No domínio especializado da erudição tanto quanto no saber desqualificado das pessoas jazia a memória dos combates, aquela precisamente, que até então tinha sido mantida sob tutela. E assim se delineou o que se poderia chamar uma genealogia, ou, antes, assim se delinearam pesquisas genealógicas múltiplas [...]. Chamemos, se quiserem, de “genealogia” o

¹² O conceito de dispositivo de poder e saber utilizado por Foucault, tal como entendo, serve para demarcar as tecnologias, que seriam os instrumentos, as ferramentas, as técnicas, e as estratégias de manejo do poder na sujeição do outro e na construção de verdades dogmáticas amplamente circulantes na história e na ciência. Em suas obras são denunciados diversos dispositivos sociais, de poder e de controle, que se filiam à construção de verdades e saberes. Em “As Palavras e as Coisas” (1999b), Foucault nos oferece uma análise crítica da formação das ciências humanas, evidenciando a reconfiguração dos saberes – e seus efeitos – na formação das disciplinas e da ciência. Em “Vigiar e Punir” (1987), Foucault nos banhou com suas análises nas instituições sociais como a penitenciária, a escola, a família – locais em que foi constatado o uso de dispositivos de poder, articulando esses espaços a séries ou manobras disciplinares e corretivas do corpo humano. Foucault (1987) desenvolveu o conceito de disciplina, materializado na vigilância, no exame e no olhar corretivo, legitimado nas práticas sociais que deixavam de punir, supliciar, o corpo para corrigir e consertar as anormalidades na presença da confissão. Desse trabalho, “Vigiar e Punir (1987)”, desenvolveu o conceito do *panóptico* como dispositivo de poder presentificado na construção arquitetônica institucional, vinculado à vigilância e ao exame dos sujeitos. Esse novo processo epistemológico se faz presente ainda na sociedade, encontrado sob a forma de diversos dispositivos e técnicas do poder e do saber que criam espaços de correção do humano. Desta forma, se há saber sobre o outro, há lutas e há, portanto, resistências, com o surgimento de vozes muitas vezes subjugadas, que devem ser emersas e trazer “à tona as falas que foram sepultadas” (FOUCAULT, 1979, p. 171). As tecnologias e os dispositivos do poder são esses mecanismos, engrenagens que operam na linha da disciplina e da correção e que legitimam saberes; mas também são as resistências contra a legitimação da dominação centralizadora, ou seja, os dispositivos de poder podem assumir novos papéis, deslocando-se na fabricação, por exemplo, de outras armas necessárias para combater os saberes tidos como verdades, impondo outros saberes que Foucault chamou de “saberes locais”, e a que deu o nome de “insurreição dos saberes” (FOUCAULT, 1979).

acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais, acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais. (FOUCAULT, 1999a, p.13).

Em seus estudos, Foucault (1987) apontou variadas formas de manifestações do poder na sociedade. Nesses olhares e pesquisas, afirmou a existência de uma nova estratégia epistemológica de poder e saber, iniciada nas sociedades dos séculos XVII e XVIII, e perpetuante na atualidade: a confissão. O *poder confessional* veio extirpar o suplício do corpo, altamente presente na Idade Média. A condenação do sujeito devedor era marcada pela punição, pelo massacre do corpo, necessariamente exposto para ser visto e exibido coletivamente. O processo de condenação dava-se, portanto, através da execução do sujeito, punição marcada no corpo do condenado e exposição em praça pública.

Aos poucos, essa nova estratégia de poder veio sendo modificada, mais precisamente no final do século XVIII e começo do XIX. A punição passa a ser feita não mais “a céu aberto”, mas em cárceres, nas penitenciárias, nas escolas, nos hospitais e nas clínicas psiquiátricas. A nova arma de controle, nesses séculos que se seguiam, baseada no “falar de e sobre si”, está intimamente ligada à confissão do erro e à denúncia que o sujeito faz de si para os outros. Confissão das *anormalidades* e de suas supostas falhas, em seus corpos ou mentes. O homem moderno passa a ser *o homem confidente de si, e examinado pelo outro*, materializado pelo Aparelho de Estado. O Estado assume o lugar do vigilante, e o faz nas estratégias de controle e exame dos corpos, de seus movimentos e lugares ocupados na sociedade: *um Estado que olha e controla tudo e todos*. O homem confidente, examinado, vigiado e consertado é o modelo de sujeito proposto e inventado no ocidente entre os séculos XVII e XVIII, materializado pelo *poder disciplinar* – com algumas mudanças estratégicas nos séculos seguintes, mas perpetuando os mesmos objetivos: confissão, exame e reparo (FOUCAULT, 1987).

Walhausen, bem no início do século XVII, falava da “correta disciplina”, como uma arte do “bom adestramento”. O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar mais e ainda melhor. [...] separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades

necessárias e suficientes. “Adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos [...] **a disciplina “fabrica” indivíduos** [...] O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: **o olhar** hierárquico, **a sanção normalizadora** e sua combinação num procedimento que lhe é específico, **o exame** (FOUCAULT, 1987, p. 143). (Negritos meus).

Foucault (1999b), no decorrer de suas pesquisas, mostrou que as palavras *não representam diretamente coisas em si*, mas, como discursos em seu tempo, legitimam saberes postos em relação de poder e de verdade sobre as coisas – sucumbem saberes e legitimam-se verdades, e criam sujeitos como objetos envergados pelas práticas institucionais. Portanto, as relações de poder se dão no plano do discurso. As técnicas de investigação-confissão do sujeito são aprimoradas e mudam dentro das estratégias de “falas” marcadas no plano discursivo, alterado, todavia, do discurso jurídico-religioso, ganhando forma de confissão e vigilância nos laudos científicos, nos hospitais e nas clínicas no final do século XVIII e início do XIX. Essa invenção do sujeito pela modernidade, segundo Foucault (1999b), intensificou-se com o surgimento das ciências humanas, a saber: a pedagogia, a psiquiatria, a medicina.

É através desses saberes científicos e, portanto, através da linguagem, que Foucault (1987, 1988, 1999b) vê surgir no ocidente o “homem confidente”, e *com e para* ele são produzidas verdades amplamente circulantes sobre seu sexo, seu corpo, sua relação na sociedade capitalista moderna. Desta forma, houve o surgimento das disciplinas científicas, políticas de estado, uma gama de determinações jurídicas, práticas sociais vinculadas entre si (família-estado-escola-hospital-religião), responsáveis pela legitimação e reconhecimento dos discursos *aceitos como verdadeiros* em uma determinada época. Uma rede fina e econômica de controle assumida como metáfora na idéia da microfísica do poder existente nas relações sociais (FOUCAULT, 1979).

De modo entrelaçado, o desejo pela verdade uma foi um dos elementos para o aparecimento das disciplinas, ou dos saberes disciplinares (FOUCAULT, 1999b). Dentre esses saberes, emerge a Estatística – disciplina científica que quantifica e impõe uma localização para o sujeito frente às verdades produzidas sobre ele. O padrão ou a norma social são espacialidades classificatórias distintas que fizeram surgir, de um lado, os

“normais” e, de outro, os “anormais” ou as “anormalidades” orgânicas¹³, no bojo das produções de verdades, das quantificações, separações e classificações sociais em parceria com os saberes estatísticos. Se antes os discursos e os poderes sociais eram engendrados para a reclusão ou o extermínio do sujeito, agora são destinados à normalização.

As anormalidades foram alvo de descobertas/invenções pelas ciências da vida: a biologia, a medicina, a psiquiatria. Para quê? Para serem corrigidas. É através do saber e do alvará médico fornecido pela ciência, pela psiquiatria e, em outro momento, também pela pedagogia, que vêm o *conserto, a habilitação, a reabilitação* – o sujeito se torna objeto de correção e manipulação. Essa seria a função da norma, demarcar lugares e marcar pessoas. De toda forma, a norma se manteve como *dobradiça* entre os espaços (institucionais e cotidianos) e os sujeitos, e esse processo ainda é marcante nas ciências, na contemporaneidade.

No rastro dessas idéias, fazendo ponte com os estudos aqui empreendidos, a surdez pode ser vista, da mesma forma, como uma produção social fabricada numa sociedade que, ao longo dos séculos, também se incumbiu de produzir as anormalidades, as patologias, os excluídos e a norma. “Portanto, não existe algo assim como deficiente ou a deficiência. Existe, sim, o poder e o saber da invenção de uma norma. Existe, sim, a fabricação da deficiência” (SKLIAR, 2003, p. 168). A Surdez como um substantivo, indicativo de uma falta, ou um nome dado ao outro, passa a convocar um saber científico sobre si e sobre aqueles que a ela pertencem – os surdos, os deficientes auditivos, aqueles que não ouvem. É definida, como todo saber, em um campo disciplinar, e só dessa forma é efeito de discurso e pode, portanto, existir como verdade para e sobre o outro.

A partir dessa forma confusa, mas historicamente decisiva, é necessário estudar o aparecimento em datas históricas precisas, das diferentes instituições de correção e das categorias de indivíduos a que elas se destinam. Nascimento técnico-institucional da cegueira, da surdo-mudez, dos imbecis, dos retardados, dos nervosos, dos desequilibrados (FOUCAULT, 2001, pp. 415-416).

¹³ Tema a ser desenvolvido mais detidamente no tópico 1.2 deste capítulo, “**Sobre o processo de invenção dos anormais**”.

Nessa sociedade inventada inicialmente pela norma, na materialização do poder disciplinar, impõe-se o paradoxo da inclusão-exclusão dos sujeitos e de seus respectivos espaços – processo intimamente atrelado. Dito de outro modo, há uma correlação e não uma oposição entre “inclusão” e “exclusão”: a inclusão é necessária para a existência da exclusão e dos excluídos, dos menos validos, dos desviantes, dos surdos, dos deficientes. O interessante é que a inclusão não traz o desviante para dentro da norma, mas, hostilmente e perversamente, mostra que o anormal se mantém fora dela (VEIGA-NETO, 2001).

A inclusão-exclusão, para Veiga-Neto (2006), liga-se intimamente a dois processos: a normatização e a normalização. Assim, por exemplo, entendo que os dispositivos *normatizadores* são "aqueles envolvidos com o estabelecimento das normas, ao passo que os *normalizadores* [são] aqueles que buscam colocar (todos) sob uma norma já estabelecida e, no limite, sob a faixa de normalidade (já definida por essa norma)" (VEIGA-NETO, 2006, p. 35-36). No entanto, aquele que não se enquadra à voraz norma é mantido como anormal, mesmo compartilhando os mesmos espaços que os “ditos normais”. Para Veiga-Neto (2001), a norma é um dispositivo de controle que atua no corpo do sujeito, demarca espaços e cria os marginalizados.

Como produto e efeito da permanência (e mesmo contato) do surdo num mundo ouvinte, a surdez pode ser evocada de formas divergentes: como um campo de saber, de investigação e de reabilitação, ou como uma experiência visual materializada no corpo surdo. Não quero aqui marcar e fixar a discussão no binarismo surdo *versus* ouvinte, mas marcar a alteridade que um inscreve na existência do outro, ou seja, a grandeza da relação entre essas diversidades, que impelem certa experiência nos corpos envolvidos e inventados em jogos de correlações de força. Meu objetivo é marcar a emergência de sujeitos efeitos de singularidades visuais que a língua de sinais impeliu e impele no corpo surdo e no corpo ouvinte, colocado no limiar das culturas surdas e das culturas ouvintes e que, portanto, permitiram a experiência da surdez no corpo, através do efeito e uso da língua de sinais.

A surdez é uma grande invenção. Não estou me referindo aqui à surdez como materialidade inscrita em um corpo, mas à surdez como construção de um olhar sobre aquele que não ouve. Para além da materialidade de um corpo, construímos

culturalmente a surdez dentro de distintas narrativas associadas e produzidas no interior (mas não fechadas em si mesmas) de campos discursivos distintos – clínico, lingüísticos, religiosos, jurídicos, filosóficos etc. (LOPES, 2007, p.7).

Nesse contexto, a surdez como invenção é caracterizada socialmente por dois posicionamentos: 1. tomando esse outro em ações inventivas para a normalização, criou-se a surdez como anormalidade, sinônimo de *falta* orgânica. Sobre o surdo teceram-se narrativas inscritas na ordem do discurso sobre as deficiências, traduzindo-os em identidades deficientes, objetos de desejo de reparo, sempre em via de reabilitação, para conformá-los à normalidade ouvinte-falante. Essa produção se deu através de técnicas de disciplinamento das anormalidades orgânicas dentro das clínicas médicas e em espaços escolares; 2. em outra posição, a surdez não deixa de ser uma invenção, mas é efeito da experiência de alteridade em que, na resistência surda¹⁴, o outro surdo expõe suas diferenças e singularidades e mostra para o outro ouvinte que não há uma única forma de sentir o mundo, e que a escuta e a leitura da vida podem ser visuais. Nessa experiência de surdez, a que me filio, o construto epistêmico assumido aqui partilha da premissa da língua de sinais como constitutiva da subjetividade surda e não como ferramenta instrumental e estática usada como ponte para a oralidade.

Neste segundo plano, e compartilhando a posição de Lopes (2007), a surdez é uma invenção tomada como um *marcador cultural primordial*, e por isso os surdos são reconhecidos como produtos e produtores das Culturas Surdas, e escutados como sujeitos surdos. Há uma *marca grafada* no corpo surdo que o distingue dos ouvintes e os coloca em uma relação cultural diferenciada, seja pelo olhar, pelos gestos, pela linguagem de forma ampla. Não marcamos aqui uma relação de vantagens de uma cultura sobre a outra, nem tampouco pensamos no isolamento cultural. Há uma relação de intercâmbios culturais entre

¹⁴ Por *resistência surda*, (expressão que reproduzo ao longo deste capítulo), entendo ser, o enfrentamento do surdo contra as discursividades hegemônicas sobre a questão da surdez. Utilizo o termo para narrar os enfrentamentos da comunidade surda, na comunidade ouvinte, ou seja, a petição pela língua de sinais, pelo intérprete de língua de sinais, as legislações, como o decreto 5.626/05, as singularizações que a experiência do “Ser Surdo” – pertencente a outro grupo lingüístico – coloca em posição de diálogo com as narrativas ouvintes. Ressalvo ainda que ao longo do texto outras expressões como desejo surdo, povo surdo, comunidade surda comporão a narrativa que partilha de uma visão antropológica de surdez. A palavra **Surdo** vem marcar essa singularização cultural que o inscreve como sujeito pertencente a uma diferença lingüístico-cultural, na experimentação da surdez como acontecimento visual. Ainda neste capítulo, atendo-me às noções de experiência e acontecimento, às quais atrelo o que, neste rodapé, foi apenas anunciado.

ouvintes e surdos que, justamente, permitem a construção dessas diferenças, sem esquecer que entre os próprios surdos existem diferenças marcantes, relações de poderes, enfrentamentos de forças e singularidades. Uma cultura nunca será homogênea e fechada em si mesma, embora tenhamos aproximações e identificações entre certos grupos.

Todavia, essa perspectiva de cunho culturalista (sócio-antropológica ou sócio-histórica) passou a ser divisora de águas nas narrativas surdas que se solidificavam e se construam no enfoque da deficiência. Isso porque não é possível filiar-se a uma concepção que tem por premissa o olhar e a escuta cultural sobre a experiência da surdez grafada no corpo surdo e ainda manter uma concepção ortopédica de correção do sujeito, mesmo que mantendo um ínfimo desejo de reabilitação e tradução do surdo nos parâmetros normativos da sociedade ouvinte.

[...] proponho olhar a surdez de outro lugar que não o da deficiência, mas o da diferença cultural. Não nego a falta de audição do corpo surdo, porém desloco meu olhar para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez. Tal diferença, embora pareça sutil, marca substancialmente a constituição de uma comunidade específica e a constituição de estudos que foram produzindo e inventando a surdez como um *marcador cultural primordial*. Assim como o sexo, que aparece marcado no corpo feminino e no corpo masculino, a surdez também marca aquele que a possui, diferenciando os que ouvem daqueles que não ouvem. [...] esta aparece como elemento diferenciador capaz de aproximar e mobilizar aqueles que a possui em prol de causas e lutas comuns (LOPES, 2007, p. 9). (Grifos da autora).

Dentro de um modelo contemporâneo social ainda muito marcado pelo logofonocentrismo¹⁵, imperaram os efeitos de poder e coerção do desejo surdo de fazer corporificada sua diferença visual. Essa “opressão” se fez e faz em prol de uma grafia

¹⁵ O logofonocentrismo é amplamente discutido por Derrida (2005) e em trabalhos de alguns pesquisadores que tomam como premissa a diferença lingüística não circunscrita à estrutura das línguas orais, em estudos chamados pós-estruturalistas. Derrida (2005), com a sua “desconstrução”, questiona os parâmetros ocidentais de escritura tomados como verdades absolutas e universais, e propõe o descentramento da ortodoxia lingüística subjugada à fonética. Dessa forma, o autor abre uma passagem para as pesquisas Surdas e para as diferenças lingüísticas não marcadas pela oralidade; a Libras, por exemplo, sendo uma língua cuja escrita se inscreve no corpo, no espaço e no gesto gramaticalmente construído, é potenciadora de reflexão nesse plano teórico. Seria aqui a desconstrução dos postulados da lingüística estruturalista e a abertura para outra forma de pensar a língua, porém, o que Derrida nos mostra é que, embora falemos de diferença, parece que a inscrevemos na igualdade; de algum modo queremos mostrar que na diferença existem semelhanças – não desconstruímos a essência, ainda que nos apresentemos como desconstrutores.

delineada no modelo fonológico e no audiológico, nos quais são marcados os limites possíveis da diferença, centrados, neste caso, na palavra oral. Aqui cabe salientar os movimentos de ouvintização, seguidos pela abordagem ouvintista¹⁶, que vem predominando na educação, envolvendo variadas técnicas de oralização dos educandos surdos, predominantemente nas instituições escolares. Essa temática é sempre mencionada em pesquisas que retomam a história de luta das pessoas surdas contra um período de dominação de quase cem anos, para fazer valer seus direitos lingüísticos e marcar a mudança epistemológica da surdez numa vertente antropológica e não mais medicalizadora.

Pontua-se como marco e estopim do oralismo – supressão da língua de sinais e valorização da língua oral como forma de instrução e inserção social – o congresso de Milão¹⁷, ocorrido na Itália no século XIX, mais exatamente, em 1880. Esse evento, organizado por educadores ouvintes, teve por meta determinar as práticas corretivas, ou as melhores técnicas de ensino para surdos (SKLIAR, 1997). Os resultados do evento apontaram para a obrigatoriedade do ensino pela via metodológica da oralidade, e por isso essa filosofia ficou conhecida como oralismo, tendo relevância, como técnica e prática de ensino, até os dias atuais. A língua oral ganhou força na educação de surdos, o que culminou na proibição da língua de sinais como língua de instrução em sala de aula.

¹⁶ O ouvintismo é entendido como um conjunto de táticas e estratégias de opressão do ouvinte na imposição de padrões normativos aos surdos; uma padronização da cultura e da língua. O termo ouvintismo é utilizado por Skliar (1998) como um conjunto de representações políticas dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos. Para o autor, a relação de opressão é tamanha que o surdo pode passar a representar-se apenas como ouvinte que ouve mal; suas narrativas ficam travadas nesse padrão normativo; embora na resistência, ao driblar esses estigmas projetados, o sujeito (des)capture-se das representações de “anormalidades”, impondo-se como diferença, inscrevendo-se de outra forma, nas narrativas surdas.

¹⁷ Segundo dados coletados por Strobel (2006), foi realizado, em 1880, o Congresso Internacional, em Milão, Itália, para discutir o futuro da educação dos surdos e avaliar a relevância de três métodos rivais: 1) uso da língua de sinais, conhecido como método gestual, desenvolvido pelo Abade L’Epée, representante significativo do gestualismo, abrindo a primeira escola de surdos no séc. XVII; 2) o método oral puro, cujo representante principal, o alemão Heinicke, desenvolveu técnicas de grande expressão; 3) e a comunicação combinada (língua de sinais e oralidade trabalhados de forma concomitantes), que por volta de 1990 ficou conhecida como *comunicação total* ou *bimodalismo* da linguagem. Strobel (2006) apontou ainda que, no dia 11 de setembro de 1880, houve uma votação entre os participantes desse congresso: de 160 votos, apenas quatro se posicionaram contra o método oral para a educação de surdos. Esse fato culminou na mudança paradigmática de ensino de surdos, priorizando a oralização como caminho didático-metodológico. Vale ressaltar que esse evento foi majoritariamente composto por ouvintes pesquisadores que pensavam a educação das pessoas surdas; as vozes surdas ficaram por fim caladas e vencidas – nenhum educador surdo pôde votar.

Por quase um século, as línguas de sinais foram perseguidas nas mesmas instituições que supostamente deveriam propagá-las. Mas os códigos não chegaram a ser eliminados, mas simplesmente conduzidos ao mundo marginal, onde sobreviveram graças às contraculturas estabelecidas pelas crianças nas escolas, clandestinas, rebeldes e cruéis (RÉE, acesso em 24/07/2007).

De certo modo, e acompanhando os estudos de Foucault (1987, 1999a) sobre a sociedade dos séculos XVII e XVIII, sociedade disciplinar sobre corpos individuais, e no século XIX, sociedade de controle de massas populacionais, facilmente daí se deriva que a surdez é uma das invenções sociais dessas épocas. Nesse cenário, os surdos sofrem efeitos distintos: disciplinamento individual do corpo surdo e, posteriormente, o controle das línguas surdas, das culturas surdas e a padronização do modo de ser do surdo na sociedade. Desse processo, disciplinar e de controle, temos a criação das identidades deficientes, o outro em reabilitação constante para atingir a homogeneidade ouvinte.

Esses interesses convergem claramente na crítica feita por Skliar (1997, p. 78) às práticas legitimadoras de poder e transformadoras de discursos no séc. XIX, que se seguiram após o Congresso de Milão:

Essa transformação foi produto de uma clara convergência de interesses políticos, filosóficos e religiosos, mas não educativos: a Itália ingressava num projeto geral de alfabetização¹⁸ e, deste modo, se tentava eliminar um fator de desvio lingüístico – a língua de sinais -, obrigando também a s crianças surdas a usar a língua de todos; por outra parte o Congresso legitimava a concepção aristotélica dominante, isto é, a idéia de superioridade do mundo das idéias, da abstração e da razão – representado pelas palavras – em oposição ao mundo do concreto e material – representado por gestos; por último, os educadores religiosos justificavam a escolha oralista, pois se relacionava com a **possibilidade confessional dos alunos surdos**. (grifos meus).

Em todo o texto, vim marcando a confissão, a disciplina e a correção como estratégia do Aparelho de Estado que toma como meta o exame individual dos sujeitos. No decorrer do século XIX, bem lembrado por Foucault (1999a), há uma alteração: a sociedade

¹⁸ A alfabetização é pensada a partir do projeto de gramatização das línguas nacionais – tema abordado mais à frente neste capítulo. Uma medida que impôs, no que tange à surdez, o aprendizado da língua oral pelos surdos. De modo geral, a marcha à alfabetização veio como consequência das idéias universalizantes de um nacionalismo homogêneo – Estados Nacionais. Portanto, o movimento nacionalista atribui a atenção ao ensino ou alfabetização dos sujeitos em uma língua padronizada, uma língua nacional gramatizada (RODRIGUEZ, 2000).

disciplinar passa a ser uma sociedade de controle da vida dos sujeitos, com enfoque numa coletividade capitalista que cultiva o lucro, o corpo perfeito, a agilidade e a produtividade em menor tempo. Para o surdo, *a norma* é aquilo mesmo que faz seu oposto, o ouvinte – seu corpo como modelo exemplar. Isso explica a ampla circulação dos discursos de correção do corpo surdo e da protetização como promessa de inserção social. De certo modo, corresponde aos interesses da época da normatização (criação de normas), para a normalização (aplicação das normas) do outro, com foco na padronização da sociedade e homogeneização do perfil do que seja esse resultado, esse “produto humano”.

O outro deficiente foi inventado em termos de uma alteridade maléfica, de uma negativização de seu corpo, de uma robotização de sua mente. [...] Embora pareça verdade que vivemos em um mundo de normas e que não há nada que possamos *fazer a respeito*, devemos entender que as normas são produto de uma longa história de invenções, produções e traduções do outro deficiente, do outro anormal etc. Uma longa história que, em geral, omitimos, ignoramos, desentendemos ou então fazemos dela um simples jogo de ficção de papéis, uma simulação do outro (SKLIAR, 2003, p. 168) (grifos do autor).

Falando sobre a educação dos surdos, Skliar (1997) esclarece que no século XIX efervesceram novas propostas de correção do surdo. A reabilitação se faz presente com as descobertas médicas e tecnológicas de instrumentos corretores, tais como, próteses, cornetas, próteses elétricas, que visam, acima de tudo, a cura da surdez.

Dessas novas estratégias de correções audiológicas, que migram da medicina à educação, resultam outras invenções metodológicas de recuperação do surdo que se fixam principalmente nas instituições escolares, embora também se tornem presentes em outros espaços institucionais. Na contemporaneidade, o implante coclear é a forma mais radical e inovadora que traz para alguns familiares e surdos a expectativa de se normalizar, ou seja, de recuperar a falta de audição.

Ainda que o oralismo, iniciado no século XIX, não tenha tido grandes êxitos na educação de pessoas surdas – em parte graças aos improdutivos resultados de suas tecnologias –, suas concepções ideológicas e suas estratégias de poder mantiveram-se vivas

e têm grande influência na educação nos dias atuais, nas práticas educacionais e clínicas. Contudo, seu verdadeiro poder fraquejou. Com os rumores do fracasso da metodologia oralista, a manutenção exclusiva do ensino via oralização foi balizada, na expansão dos séculos XIX e XX, por outras propostas de discussões e pesquisas sobre o ensino de surdos por meio da língua de sinais. Vale lembrar que ainda hoje é ampla e forte a manutenção das práticas oralistas nas instituições gerais, muitas vezes de modo mascarado, mas constante.

Novas concepções ideológicas foram, a partir daí, colocadas na arena das discussões educacionais, a saber: estudos sobre as línguas de sinais e a melhor forma, métodos e estratégias, de educar os surdos. Dentre esses estudos, temos os clássicos produzidos por pesquisadores americanos (STOKOE, 1960 e 1980; BELLUGI & KLIMA, 1979 entre outros) que desenvolveram estudos sobre a língua de sinais americana (ASL), comprovando seu *status* lingüístico e atribuindo importância ao uso da língua de sinais no desenvolvimento cognitivo e psíquico da pessoa surda.

Ainda assim, o oralismo e suas concepções de ensino tiveram grandes influências no pensamento e na educação ocidental. A defesa da oralização ganhou *status*, tendo poder ainda na contemporaneidade. Podemos apontar o avanço do oralismo por, pelo menos, dois fatores de extrema relevância:

1) Primeiro pela forma de estruturação social das épocas que se seguiam – final do século XVIII, século XIX e XX. Articulando com os estudos de Foucault (1999a), compreendemos que no século XIX, para além da disciplina e docilização do corpo do indivíduo, articula-se saber-poder e engendra-se a criação das instituições sociais e das ciências humanas. Esses espaços, de modo geral, serviram como tecnologia de desenvolvimento desse controle e docilização das massas; era de se esperar, então, o surgimento de instituições voltadas à homogeneização e à padronização hegemônica dos desviantes, tais como os surdos. A oralidade é a forma de fazer dócil e igual o corpo surdo que vai ser vigiado a manter-se no suplício da igualdade ouvinte. Segundo Skliar (2003), “para a educação especial, por exemplo, a língua de sinais é e foi um problema, quando na verdade o que é problemático deve ser o discurso que circula em torno da oralidade, da

língua oral” (p. 165). Ainda em consonância com o autor, destaco que essa valorização da língua oral se dá pela “suposição da existência de uma identidade homogênea, de uma comunidade hermética” (p. 165).

2) Em segundo lugar, o sucesso do oralismo pode ter tido vinculação, ou pelo menos abertura de espaços e manutenção, com a constituição do ideário nacionalista, movimento que ganhou força na Europa, com a criação dos Estados Nacionais, no séc. XVI, e com a padronização lingüística, no séc. XIX. Esses processos serviram de investimento social ao que hoje chamamos de “Nação” ou “Identidade Nacional”, tática e estratégia de unificação social e lingüística, que repercutiu em todo o mundo. A produção da ilusão da existência de “uma” única língua nacional e, portanto, exclusiva de “uma” cultura, constituiu-se como tática política, cujo efeito foi criar outra ilusão: a da igualdade dos sujeitos habitantes de um mesmo solo nacional, a saber, a noção e unificação do conceito **“de povo brasileiro”**.

Como pensar as comunidades surdas nesse contexto? Constituiriam espaços sociais em mescla com os nossos próprios? Sendo brasileiros, poderiam falar outra língua que não o português? Ser falante de outra língua – a Libras (Língua de Sinais Brasileira), nativa e não estrangeira, porém não oficial (não oficial nesse período, sendo regulamentada tempos depois, no século XXI, pelo Decreto 5.626 em 2005) – é um dos problemas do aceite da língua de sinais, um fato político que cria a necessidade de ensino da fala e do português (SOUZA, 2006). Uma língua certamente se solidifica engajada politicamente nas leis, nas ciências, nas linhas que compõem os variados discursos, escritos e falados.

Os processos de identificação nacional estão desse modo articulados a processos de identificação cultural, o que configura o atual funcionamento político do apelo à cultura, enquanto elemento que está na base de um modo particular de legitimação do poder do(s) Estado(s) sobre seus cidadãos. A cultura veio nesse sentido substituir o papel que a religião desempenhará no período anterior [...] os hábitos, costumes e tradições sociais tornaram-se índices de pertencimento a uma nacionalidade [...] a **língua** passou a expressar não mais mistérios da fé, mas a cultura de uma nação [...] introduziam as gramáticas das línguas indígenas no século XVI, atestando sua adequação à língua e à doutrina, foi substituído no século XIX pelas referências à língua pátria. [...] Mais ainda os Estados nacionais representam o fato político em articulação com o qual se constituem e se desenvolvem os processos culturais, os quais intervêm na construção da unidade

nacional [...] O que deve ser levado em conta, porém, é que essa unidade comum não é natural [...] (RODRÍGUEZ, 2004, material apostilado sem paginação¹⁹).

Acompanhando as pesquisas de Rodríguez (2000) sobre o nacionalismo e a formação da identidade nacional – a partir da temática da produção da subjetividade do indivíduo no interior de uma Nação –, julgo poder entrelaçá-las às análises levantadas neste trabalho sobre as relações de “poder-saber” na invenção da surdez.

Rodríguez (2000) contribuiu para a desconstrução do “nacional”, ideário ao mesmo tempo político-lingüístico, que inventou as nações modernas. Sua crítica vem de encontro às naturalizações sociais de cunho culturalistas e românticas²⁰. Embasa-se teoricamente em Pêcheux (1988), filiando-se ao autor no que diz respeito à noção de discurso como estratégia social de manutenção do poder. Assim, defende que as relações sociais são irrompidas por ações políticas, e que, para além da fala como produção neutra e direta da língua, as relações do sujeito com a linguagem são de ordem política, passando pelo dueto “língua-discurso”. Há, desta maneira, interferências e criação de um saber social que é lingüístico e discursivo, e pela opacidade da linguagem como geradora de sentidos

¹⁹ Tive contato com o texto “Da Religião à Cultura Na Constituição do Estado Nacional” através da disciplina “História das Idéias Lingüísticas”, cursada no segundo semestre de 2007, no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Unicamp. O material foi resultado da publicação de um resumo de trabalho apresentado por Rodríguez (2004) na Anpoll (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística). O material distribuído pela autora, referente a essa publicação de 2004, está sem paginação. Desta forma, as citações não contêm páginas, mas fiz a opção de mantê-las pela correlação aos aspectos que tenho abordado neste capítulo e os fortes afetamentos que este texto provocou em mim.

²⁰ O romantismo, uma das filosofias Alemãs, surge num contexto de resistência ao movimento Iluminista francês; sua crítica é feita com base no modo excessivamente racionalista e materialista de o iluminismo conceber o homem – movimento centrado no método e na neutralidade do pesquisador, de concepções fortemente positivistas. O Romantismo Alemão teve como principal precursor, ou como fundador desse pensamento, Herder (1772). Suas idéias dizem respeito à construção do conceito de nacionalismo, historicismo e do espírito de nação (Volksgeist). Nesse movimento romântico, agrega-se à cultura o poder, ou a responsabilidade de criação das afinidades entre os indivíduos, identificando-se, assim, a **uma** nação – tema depois de adesão no multiculturalismo. As críticas de Rodríguez (2000, 2004) a esse movimento são: 1) ao manter a idéia de nação única, anulam-se as diferenças culturais e históricas dentro das pequenas unidades culturais (etnocentrismo) e ao idealizar as mini-culturas, dentro do macro corpo social, mantém-se o desejo de unificação; 2) esquece-se das diferenças internas dos grupos e comunidades que dizem manter interesses comuns – e como pensar em interesses coletivos?; 3) anula o caráter político das relações sociais e linguísticas; 4) e, ainda, mantém a utopia da igualdade de poder das línguas, já que o uso maior de uma língua nacional sempre foi permeado por interesses econômicos e políticos.

contraditórios, as análises sociais e suas relações se dão de formas igualmente contraditórias.

Para Rodríguez (2000), esses processos contraditórios e de lutas não são facilmente reconhecidos pelo sujeito, que a princípio deixa de ser um sujeito centrado e conhecedor de si. Para a autora, esse descentramento ocorre em decorrência de um duplo e combinado atravessamento: operado pelo “inconsciente” (como entendido por Freud, instância psíquica que armazena conteúdos latentes e recalçados da consciência) e pela ideologia no sentido “marxista” do termo – pressupostos amplamente discutidos e amparados na obra de Pêcheux (Rodríguez, 2000).

Rodríguez (2000, 2001, 2004) denunciou os perigos do nacionalismo ideológico ferrenho, como prática filosófica que mascara e naturaliza o caráter político das relações de poder na sociedade; relações que sempre se dão de forma interessada, interesseira e contraditória. Evidencia, também, o surgimento das tríades, “Estado-Nação-Cultura”, “Estado-Sujeito-Linguagem” e, desta forma, a legitimação das regras criadas e estabelecidas como verdades para os sujeitos habitantes de uma mesma nação.

As relações do nacionalismo, discutidos por Rodríguez (2001, 2004) como filosofia e ideologia de poder, podem auxiliar na compreensão das polêmicas políticas lingüísticas na área da surdez, que tomam como objeto as pessoas surdas, no que diz respeito à criação de modelos hegemônicos representados para e dentro das comunidades surdas. Nessa medida, uma das formas de implantação da hegemonia lingüística se dá por meio das práticas de oralização dos surdos. Esse desejo vê-se filiado à noção de nação única, fraterna, enlaçada pela língua oficial nacional.

No Brasil, por exemplo:

De fato, a Constituição Brasileira (Brasil, 1988), como texto de definição das diretrizes fundadoras do Estado, ao estabelecer o português como língua oficial do país, traz como decorrência que nela, a por ela, deve ser conhecida e descrita (sob a forma de documentos) toda a diversidade aqui existente; seu léxico com suas significações – fermentadas ao longo de nossa história – são utilizados para definir novas possibilidades de diferenças e delimitar as fronteiras dos direitos e deveres dos habitantes do Brasil, estabelecendo os modos de gestão dessa

pluralidade, a fim de que não se percam de vista os princípios democráticos, fincados na lógica do consenso. [...] no capítulo II, Da Nacionalidade, a Constituição de 1988 [...] no artigo 13 cria o laço simbólico que uniria a todos em um mesmo universo de fraternidade ao estabelecer que: “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil” (SOUZA, 2006, p. 265).

Desta forma, a língua de sinais viria na contramão da imposição de uma língua unificadora – o português, no Brasil - ameaçando politicamente a unificação lingüística e colocando em perigosa suspeição, por exemplo, de que todos os brasileiros são monolíngües em português (SOUZA, 2006). A língua, já gramatizada e hierarquizada, seria o veículo primeiro de controle da população e das leis que regem os sujeitos a um Estado de poder. “As políticas da língua, os esforços de normatização e de escolarização incidem por isso nos processos de identificação e na relação dos sujeitos com o aparelho do Estado” (RODRIGUEZ, 2004, sem paginação).

Ainda na discussão sobre o nacionalismo, empreendida por Rodríguez (2000, 2001, 2004), vê-se claramente marcas da imposição do Estado na gramatização e da ilusão da união do povo pelas línguas nacionais. Suas análises se apóiam em estudos críticos das obras de alguns autores, tais como: HERDER (1772); HOBBSAWM (1990); PÊCHEUX (1988); DE CERTEAU (1995). Desta forma, as análises da autora contribuem de forma interessante ao presente estudo. Sua contribuição deve-se ao fato da vinculação das idéias nacionalistas na produção de verdades hegemônicas, e na invenção de verdades sobre a surdez, a saber, de sua invenção como anormalidade. Os aspectos de poder e sedução da dominação lingüística, da língua oral como supremacia em relação às línguas gestuais, são facilmente atrelados aos pressupostos e anseios nacionalistas, tendo, neste caso, como fórmula exemplar, o Congresso de Milão de 1880.

Com isso posto, definiria o nacionalismo como parte de um movimento romântico, ainda muito presente e persistente, posicionado pela união do povo pela língua; uma língua única e hegemônica, que resultou, como efeito, o empoderamento e fortificação do Estado Soberano. A unificação da língua é postulada como condição necessária para desenvolver no sujeito o amor e respeito à Pátria Mãe. Nada mais coerente, a partir de tal pressuposto, que o surdo desenvolvesse a oralidade e assim fosse feito membro da mesma nação, falante de uma e mesma língua nacional.

Todavia, as noções vinculadas no Estado-língua-cultura fizeram apagar as barbáries produzidas nos processos civilizatórios. Noções inventadas como estratégia para extirpar as diferenças pela unificação de um poder estatal nacionalista e centralizador. Os movimentos nacionalistas põem em evidência quais línguas “devem” permanecer em destaque e sobreposta às outras; línguas outras significadas como inferiores (RODRÍGUEZ, 2000).

Em minha opinião, a corrente nacionalista deve ser quebrada, ou pelo menos fractada, através de reflexões que desestabilizem seus pressupostos, desmascarando os efeitos políticos de saber-poder sobre o outro no qual se ancora. Esse texto oferecerá um exercício nessa direção, inspirando-se em autores que vão na contramarcha de tais idéias no campo da surdez e nos “casos” que criam, para os ouvintes, os surdos sinalizadores.

Nessa direção, seria importante serem lembrados alguns pesquisadores - embora a lista de nomes seja bem maior do que esta - que fizeram e ainda fazem parte deste movimento de deslocamento de vozes que fizeram emergir um novo olhar sobre a surdez: Eulália Fernandes (1990); Lucinda Ferreira Brito (1995), Carlos Skliar (1998); Regina Maria de Souza (1998); Gladis Perlin (1998); Cristina Lacerda e Maria Cecília Rafael de Góes (2000); Ronice de Muller Quadros e Lodenir Becker Karnopp (2004); entre outros.

Como a história muda e as concepções presentes nela, também, atualmente a abordagem mais almejada de ensino para surdos é a da educação bilíngüe e multicultural²¹, onde a língua de sinais é a língua de ensino, de instrução, e a língua oficial, aprendida como segunda língua e priorizada na modalidade escrita, é a língua de interação dos surdos às produções ouvintes (FERREIRA BRITO, 1993; QUADROS & KARNNOP, 2004). Essa concepção pôs em suspeição a hegemonia da língua portuguesa e do ensino exclusivo pela via oral ao assumir a relevância da língua de sinais e pondo em segundo plano o ensino do português, não mais como base para o ensino de surdos.

²¹ Esta nota se deve como alerta à concepção que assumo por educação bilíngüe, uma educação que é sempre mais que bi-língüe – o sujeito fala e é falado por várias línguas. Não vejo a questão da educação bilíngüe como uma transposição de espaços e culturas, na manutenção de duas línguas separadas e herméticas em si mesmas. Como as línguas e os sujeitos são sempre resultado de contaminações de multiplicidades lingüísticas e culturais, sempre mutante e mutável, seria um erro, um reducionismo romântico, portanto, pensar numa educação estanque bilíngüe: a língua de sinais pura e o português puro, separados, fronteiros, entre si.

Estes pesquisadores têm agregado lutas que geram resistência contra a naturalização de verdades, mostrando que a surdez pode ser inventada de outra maneira que não na discursividade médica e ortopédica. Além disso, mostraram os efeitos negativos que a imposição da língua oral tem acarretado na construção psíquica dos sujeitos surdos, a importância da língua de sinais na constituição lingüística, identitária e cultural dos surdos, e a mudança de ensino na lógica da diferença lingüística. A questão educacional do surdo e a construção de um ensino bilíngüe e o que seja um ensino de fato bilíngüe, tem sido alvo de debates e pesquisas recentemente. A respeito dessa temática, SOUZA (2007a) levantou algumas hipóteses e argumentou suas críticas quanto a manutenção de um “*suposto e falso*” ensino bilíngüe que não se efetiva, na prática, como tal:

As estratégias reabilitadoras não eram avaliadas em sua eficiência – eram mantidas pela arrogância daqueles que se colocavam *no lugar de saber* o que era melhor para o outro surdo; ensurdeciam-se ao que lhes era solicitado. [...] as demandas dos surdos para que a língua de sinais fizesse parte efetiva – e prestigiada – de sua educação. (pp. 33-34) (grifo da autora).

[...] **A circulação de outra língua em sala de aula, ou a presença de outra língua na escola, não garante um bilingüismo forte**, ou seja, uma situação sociolingüística em que as duas línguas sejam investidas de igual prestígio e sejam possíveis de ser usadas por professores e alunos sem discriminação. (p. 31). (grifo meu)

[..] Concluo dizendo que ser sujeito para uma língua não se restringe a conhecê-la, tese que venho defendendo desde o início. Da mesma forma, propiciar um contexto bilíngüe para os surdos, como determina o Decreto nº 5.626, não se reduz, tampouco, à disponibilidade das duas línguas (língua de sinais e português) na escola, em um jogo de instrumentalidade e imediatismo curricular. Do meu ponto de vista, franquear um ensino bilíngüe na escola é permitir que a relação do sujeito com o(a) professor(a), com colegas e com o próprio conhecimento se faça a partir do desejo de se fazer singular [...] (pp. 45-46).

A singularidade do ensino, e em decorrência disso, a singularidade do ensino de surdos é o ponto de alavancagem das novas correntes filosóficas que propõe uma educação ancorada numa política lingüística da diferença. Uma educação que coloca em jogo o diálogo da diferença surda, que pensa ou se põe a pensar no *paradoxo de uma educação com pelo menos duas línguas em cena*. Um ensino na diferença surda, contando com a circulação da língua de sinais, se for um ensino bilíngüe, na mesma intensidade que o português, no Brasil, já que esta língua é constitutiva da subjetividade surda, portanto, do ensino.

Deixando um pouco de lado a questão educacional do surdo e retomando a questão da invenção do outro, a surdez, como deficiência, ou, em seu contraponto, como radical diferença, é feita na relação entre surdos e ouvintes. Desta forma há a produção de escrituras em espacialidades temporais diversas deste outro, à singularização do não igual, daquele que é diverso de mim como ouvinte que sou, isso porque sempre haverá resistências em ambas as posições. Não existe poder sem contra-poder, e a resistência surda é que permitiu a inscrição da surdez não como anormalidade, mas como diferença lingüística.

Retornando a Foucault (1979; 1999a), a partir de seu conceito de resistência como *guerra, batalha, luta e enfrentamento de forças*, produzidos e travados no interior da política de forma continuada, posso encontrar boas interlocuções para o que venho tecendo. Atendo-me à questão da surdez, entendo que a resistência aqui seriam os movimentos internos que ocorrem nas comunidades surdas como respostas à invenção da surdez e, ainda, na singularização do “ser surdo” ou do “constituir-se sujeito surdo” efeito de uma língua outra (a língua de sinais), diferente da língua proposta como língua nacional: neste caso, o português. Seria um processo de *sublevação*, conceito introduzido por Foucault (1999) para narrar o movimento local de deslocamento do poder que gera a emergência ou o início de lutas políticas. Segundo Vilela (2006, p. 120), a sublevação se faz presente “na irrupção de uma força inédita que emerge no âmago das lutas *locais*”. Com isso articulo a idéia que estes movimentos, os de resistências, transformam sujeitos em singularidades, pois fractando-os²², estes nunca atingem um ponto de completude com outro ponto, ou com

²² Embora neste trabalho não aprofunde as idéias de fractais, marco nesta nota um possível dialogo filosófico com a matemática, sobretudo, anuncio meu afetamento pelas idéias (des)contínuas que a teoria propõe. Penso avançar nessa questão em outra pesquisa. Os fractais, teoria matemática cunhada em 1975 por Benoit Mandelbrot, refere-se a uma geometria ou equação geométrica que guarda a repetição na divisão. Na análise de algumas equações que se dividem inúmeras vezes findando num fractal (teoria do Caos), é comum notar a múltipla divisão das partículas, à primeira vista aleatória, que, em escala menor, aparentemente repetem o todo. Porém, essa repetição nunca é igual, opera numa diferença, pois a parte fractada guarda consigo propriedades particulares que se distinguem desse mesmo todo. O estudo dos fractais se filia à teoria dos Conjuntos do matemático Cantor (1895), nomeada assim por referir-se à investigação sobre os conjuntos transfinitos – paradoxo dos conjuntos infinitos. Nesse trabalho, Cantor (1895) comparou e fez ver a existência da quantidade de números infinitos, em relação aos números reais. Desta forma, ele afirmava existirem conjuntos de números infinitos maiores que outros elementos infinitos: **denominados infinito + 1**. As equações fractadas, todavia, são compostas por elementos singulares que, tendendo ao infinito, seguem em movimentos aspirais, **sem que nunca cheguem a um ponto comum**. No entanto, ao tenderem para o infinito, formam imagens geométricas. Se o observador fixar um ponto dessas imagens e ampliar a lente se perderá na

outro sujeito – embora na teoria dos fractais, (anunciada na nota de rodapé 22), há semelhanças das partes ramificadas com o todo. Neste trabalho proponho pensar a diferença dos sujeitos, sem que nela, na diferença, se veja ponto de representação igual, numa possível essência que os complementem.

Todavia, essa idéia de luta, na irrupção de forças locais, é que importa como movimento e contra-movimento discursivo e imperante nas comunidades surdas²³ espalhadas pelo mundo, que expressam vozes esquecidas, enclausuradas, emudecidas. Foucault (1979) fez-me balizar e suspender algumas verdades presentes nas discussões específicas no campo da surdez, mesmo não sendo esse seu objeto de estudo, uma vez que sua escuta diz respeito a outras reivindicações e vozes locais também enclausuradas. Esse autor franqueou a fala emudecida daqueles que eram tomados como objeto de normatização-desqualificação-correção, fazendo em seus estudos emergirem essas vozes como possibilidade de luta e resistência, ao discutir as relações de poder em sua proposta genealógica – um percurso de construção de ferramentas lapidadas, em parte, pelas “*insurreições dos saberes dominados*” (p.170); saberes entendidos por Foucault (1979) como saberes que foram sufocados para não darem visibilidade a outras formas de existências e saberes. Insurreição de saberes que se propõem a desnaturalizar verdades, mostrar as origens e recontar a história, apontando suas irregularidades, suas fissuras e as novas produções, não como processo evolutivo contínuo, mas como acontecimentos políticos que irrompem sujeitos.

própria imagem que parecerá múltipla, desfocada, com outras imagens, mas que contém características do todo. É um múltiplo, dividido, dividido, dividido, **com várias imagens ramificadas** da imagem primeira. Isso se dá pela repetição de medidas em dado intervalo de tempo entre uma e outra imagem.

²³ Por comunidades surdas entendem-se espaços de encontros surdos-surdos e de intérpretes de língua de sinais. Locais onde é possível desfrutar da língua de sinais e de manifestações culturais surdas. São, portanto, espaços de veiculação das diferenças lingüísticas e culturais dos sujeitos surdos, constituindo o que se nomeia, de forma genérica, *comunidades surdas*. Espaços e tempos que fazem emergir, de modo altamente mutante, a diferença surda. Nesses locais, especialmente móveis, os surdos sinalizadores formariam as suas resistências, partilhando a língua de sinais de construção de identidades surdas. Para a pesquisadora surda, Monteiro (2006), as associações de surdos são espaços de desenvolvimento dessa comunidade. A autora narra ainda que “neste sentido, vale ressaltar a importância do trabalho de preservação das associações de surdos que são seu maior tesouro, pois foram essas as principais responsáveis pela resistência e a sobrevivência da Língua de Sinais” (MONTEIRO, 2006, p. 281).

No rastro dessas idéias, diria que as Comunidades Surdas são espaços de fronteiras, ou zonas de contato das diferenças surdas com aquelas que nos grafam como ouvintes; espaços que expressam resistências e singularidades. Se “a resistência ocorre quando existe relação de poder, pois ela é inseparável do poder” (VILELA, 2006, p.117), sem dúvida, as comunidades surdas espelham esses espaços de resistências, pois, sendo atravessadas por (e efeitos de) relações de forças, resistem a viver intensamente a experiência da constituição da diferença Surda quando mantém o uso da língua de sinais. São espaços de lutas que propagam as narrativas Surdas, as vozes que não querem ser caladas. É uma localização de enfrentamento do poder contra o Estado centralizador ouvinte majoritário, representado pelas verdades sociais criadas aos sujeitos e que o *alter* ouvinte, corpo que o representa, refletindo suas ordenanças, insiste em fazer dos múltiplos pontos de diferenças um ponto único de igualdade com esse ideal do ser ouvinte.

Para finalizar este tópico, proponho uma analogia entre as resistências discutidas com Foucault e o que penso que podem ser as resistências surdas, nas comunidades surdas, modelos transformadores ou conservadores das discursividades presentes nesses jogos de relações de poder e saber com os ouvintes.

Quando as reivindicações surdas saem dos espaços exclusivamente surdos, do binarismo segregatório, das discussões localizadas apenas e dentro do bojo das próprias comunidades, tensiona a lógica das políticas públicas inclusivas normatizadoras, ou seja, repercute poder e voz, diz algo de si, de seu desejo, de suas demandas. Ao tomar nota do que dizem dos surdos, as políticas públicas e a ciência têm que dar uma resposta. Trazer essa discussão à tona, minar de dentro a própria lógica normalizadora, é poder mostrar suas armas e irrompimentos, um fazer-se enfrentando e afrontando, com planejamento e estratégia.

A presença dos surdos mobiliza os espaços em que se discutem os futuros da própria ordem da escolarização de pessoas surdas. Mesmo que isso se dê sorrateiramente, quando membros das comunidades minoritárias (comunidades surdas) publicam textos reinscrevendo a surdez de outra forma (literaturas, textos filosóficos de surdos no próprio português), em publicações que enfrentam e mostram suas diferenças nas mais variadas

revistas científicas que olham a surdez por outro viés. Pela ordem da deficiência, quando se põem a falar e discutir em congressos, ou fazendo usos cotidianos da língua de sinais nos mais variados espaços coletivos, reivindicando suas petições. Nesses espaços e ações os surdos estão mostrando sua face de luta e resistindo à ordem que lhes têm sido imposta como verdade. Estão minando por dentro a manutenção da deficiência na possibilidade de transformá-la em diferença.

Ao padronizar dentro do próprio laço simbólico fraterno, denominado grupo surdo, um modelo ideal de ser e fazer-se sujeito surdo, de modo único e inventado para o normal surdo (pelo uso da língua de sinais ou pela oralização), as comunidades surdas também podem cair na armadilha conservadora da igualdade, excluindo as singularidades que se inscrevem em outra ordem. Além disso, ao tornar os enfrentamentos surdos *versus* ouvinte uma luta sem diálogo, ou somente discutir com os mesmos, os de dentro, sem dominar a política maior, os movimentos de resistência surdos podem ser apagados, ou não ouvidos. E não é esse o intuito. O intuito é oferecer possibilidades de enfrentar jogando – de estar na linha de ação, de lutar resistindo ao modelo ideal ouvinte e ao modelo ideal surdo, fazendo de si e das experiências cotidianas possibilidades de criação das diferenças, quaisquer que sejam elas, guardando suas especificidades.

1.1 Para além das técnicas e tecnologias do poder na invenção da surdez e na nomeação do surdo: a questão do acontecimento visual

Quem sou eu? Quem é ou outro? Que a-normal inventou-se ou foi inventado?

Com que táticas e estratégias e a que *isso* se presta?

O aparecimento do “incorrigível” é contemporâneo à instauração das técnicas de disciplina, a que assistimos durante o século XVII e o XVIII [...] (p. 415)
Tecnologia geral dos indivíduos que vamos encontrar afinal onde quer que haja poder: família, escola, fábrica, tribunal, prisão, etc. (FOUCAULT, 2001, p.351).

Segundo informações de Souza (2007b), na revista eletrônica, ETD – Educação Temática Digital, volume 8, “Corpo, Linguagem e Ensino” –, o índice estatístico de sujeitos surdos é ainda impreciso, embora significativamente numeroso. Dados coletados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) registram uma população em torno de 5,7 milhões de brasileiros deficientes auditivos, de acordo com parâmetros audiológicos. Esses números não especificam a quantidade exata de pessoas surdas e pessoas com deficiência auditiva²⁴, nem fazem uma clara distinção política e epistemológica (no sentido das correlações de forças) dessas nomenclaturas e das classificações, embora a legislação reconheça e designe o que pode ser entendido por deficiência auditiva, quando propõe uma classificação dos tipos de surdez segundo níveis audiológicos (SOUZA, 2007b).

A dificuldade na precisão numérica desses sujeitos em sua diferenciação entre “surdo” e “deficiente auditivo” deve-se, para Souza (2007b), *menos* à fabricação médica de instrumentos que classifiquem a surdez em níveis audiométricos precisos *e mais* à forma como cada sujeito interrogado pelo censor se narra a partir do que supõe saber de sua relação com a linguagem.

[...] a relação da pessoa com a surdez não é da mesma ordem daquela que os parâmetros médicos e estatísticos seguem estabelecendo. Parâmetros normativos legitimados por saberes que fabricam corpos deficientes a partir da interpretação clínica de significantes fisiológicos – como consequência, tais corpos são significados como frutos de doenças ou de suas seqüelas. Pelo contrário, a relação da pessoa com a surdez remete-se, mais apropriadamente, à forma como cada informante, nesses censos, se relaciona identitariamente com a língua em que se tornou sujeito como efeito. (SOUZA, 2007b, p. 156).

O processo de autodenominação (dar-se um nome ou, ainda, aceitar colar em si o nome dado pelo outro) e o processo de conferir nome a outrem levam, nesses casos, a

²⁴ Os surdos não compõem um grupo homogêneo nem interno e nem externo a eles próprios. Todavia, há grupos de sujeitos não ouvintes que preferem se autodenominar “deficientes auditivos”. Tal processo de autonominalização reflete tanto uma história pessoal de vida – marcada pela busca de uma maior produtividade do resíduo auditivo – como um percurso em que, em suas lutas cotidianas de se fazerem sujeitos, enveredaram pela busca de uma aproximação especular com aqueles que ouvem e falam.

movimentos políticos e a demandas filosóficas em que o sujeito irá dizer-se Surdo ou Deficiente Auditivo. Dito de outra forma, o sujeito deixa-se capturar pela conquista da fala-audição perdida e/ou mira-se na experiência surda a partir do *acontecimento visual*.

Atribuo o termo *acontecimento visual* a uma experimentação subjetiva e particular que ocorre no corpo surdo, pela materialização da surdez como efeito lingüístico-cultural, efeito também da composição do surdo com a língua de sinais. Acontecimento que ocorre na mistura de corpos e sentidos, através de agenciamentos de enunciados singulares. O ato em si de se ver e de se nomear surdo, e o infinitivo do *ser surdo* como efeito de uma marca visual. Empresto aqui o conceito de Deleuze e Guattari (1974) para pensar o *Acontecimento visual* como encontro de corpos geradores de singularidades, geradores de um ato, de uma ação presente no infinitivo.

A surdez, nessa lógica, torna-se uma experiência singular – um ponto que nunca se faz um com qualquer outro: seja ouvinte ou surdo. É nos encontros, nas situações cotidianas, e nos afetamentos que o surdo vai experimentando, no decorrer de sua vida, ser e se fazer surdo, com uma diferença marcada em seu corpo: o uso da língua de sinais como propulsora do seu pensamento. Desta forma, os significados vão conferindo-lhes (aos surdos) sentidos singulares, (por isso a experiência ser da ordem do afetamento), de ser e de se (re)criar constantemente, cotidianamente, como um/e outro, sempre novo, sempre mudado. Pensando ainda no conceito de acontecimento visual, tomo a relação do surdo com as imagens sem palavras (orais), os espaços de construção dos saberes surdos como sendo perpassados pelo olhar. O sentido conferido aos acontecimentos – entre sujeito surdo e objeto, sujeito surdo e sujeito surdo, sujeito surdo e ouvinte –, pensamentos e experiências passa pela lógica da visão, que nada tem de comum com o sentido auditivo – como no caso do ouvinte. Ao seguir outra regularidade bem específica, modificam-se as próprias noções de coletivo cultural com os ouvintes, e as representações tão marcadas, e por vezes racistas, de uma população cuja via de criação de si e de suas construções ideológicas perpassa a fala.

O acontecimento, portanto, é da ordem da imprevisibilidade; logo, não pode ser programável de antemão, sendo aquilo mesmo que não se espera no processo maquínico da vida e nas relações entre as engrenagens que fazem do cotidiano singulares existências humanas. Dessa forma, a experiência é diária, humanizada e singular. Ainda com ajuda de Deleuze & Guattari (1995), o conceito de “acontecimento incorpóreo”, retomado a partir dos estóicos, constitui-se como extracorporais, ou ocorridos no encontro, na mistura entre os corpos. É o ato em si do encontro dos corpos. O acontecimento sempre marca o corpo daqueles que o experienciam; no paradoxo do sentido, entre o saber e o não saber, sendo extra-corpóreo, não deixa de registrar um saber intracorporal, singular em cada um, na medida em que os agenciamentos vividos pelo sujeito são também da ordem da singularidade – o acontecimento se faz corpo e vai criando redes de agenciamentos no corpo do sujeito.

Para entrelaçá-las a essas redes, afetada pelo trabalho de Deleuze (1974), trago a singularidade do acontecimento Surdo e a razão de a surdez como diferença lingüística não “acontecer” igualmente para todos os sujeitos surdos da mesma forma, e menos ainda para o sujeito ouvinte. Nessas malhas, o sentido, construído no *paradoxo*, como postulado por Deleuze (1974), é um dos fatores que resultam em um saber no corpo que o sujeito sabe sem saber e que irrompe em singularidades-acontecimentos, e não é um laudo médico de surdez que fará, necessariamente, o sujeito reconhecer-se como parte de uma comunidade surda e usuário da língua de sinais. Um fator que acho ser importante pontuar ainda é que a própria relação do sujeito surdo ou ouvinte com o pensamento; as elaborações que afetam e mobilizam o seu pensar fazem-se em planos distintos: uma experiência de produção tão distinta que movimenta a aprendizagem de outras formas. No caso dos surdos, a aprendizagem sempre passará pela visão, pelos agenciamentos feitos pelo olhar.

A automeação e a escolha entre participar ou não de grupos como os movimentos surdos – construídos politicamente, demandando posicionamento e atrelamento a certos ideários (nação, língua oficial, cultura nacional, medidas clínicas de anormalidade etc) e a formações discursivas sobre e para esse outro surdo – sempre serão permeadas por conflitos, lutas e resistências; batalhas políticas travadas por seus

protagonistas principais e abstratos: sujeitos surdos *versus* ouvintes, “cultura surda” *versus* “cultura ouvinte”... Por isso, penso que o maior desafio é não se deixar levar pelo essencialismo redutor e romântico do uso do singular – “sujeito surdo” de um lado e “sujeito ouvinte” de outro – e insistir no plural, ou seja, na experiência, mesmo que angustiante, da multiplicidade aberta de um conjunto composto por diferenças que não fazem par – um conjunto aberto e infinito de diferenças. Nessa ótica, a diferença em si mesma é sempre algo irredutível, mesmo dentro de um grupo que pensa ser “uno”.

Seguindo nesta trilha os atalhos do reconhecer e nomear, faço uma parada para trazer para esta discussão duas formas de invenção da surdez, sem perder de vista outras criações possíveis: **a)** se a relação com o diferente possibilitou criar a surdez como deficiência, medicalizada e medicalizável, e suas técnicas, ou dispositivos de reabilitação e concerto; **b)** a criação da surdez, como diferença lingüística, efeito também do contato com a alteridade (o outro ouvinte) re-formulou, ou melhor, deu existência a outros discursos, produzindo, do mesmo modo, outras técnicas e incorporação de diferentes dispositivos de poder em outro campo de saber – o que quer dizer que não deixa de ser um produto social.

Como consequência do segundo processo (**b**), outras invenções surgiram, tais como: a criação do sujeito intérprete de língua de sinais como “*mediador cultural*” – que fica entre duas culturas e línguas; as passeatas e manifestações surdas em prol do uso da língua de sinais; as leis e decretos de regulamentação dessa língua; as leis de acessibilidade do surdo na sociedade, majoritariamente composta por ouvintes, entre outras conquistas que marcam a experiência da surdez também como resistência aos discursos majoritários (adotados pelos sistemas de “atenção e cuidados dos deficientes”).

Ainda que se desloque a experiência da surdez do campo discursivo da deficiência, e mesmo afirmando a falta de audição presente no corpo surdo como produtora de outra diferença com o ouvinte, não posso “virar as costas e não olhar” para os discursos da surdez como deficiência. Discursos amplamente difundidos e presentes na sociedade, uma vez que a medicina já se incumbiu de criar uma nosografia do corpo surdo, impondo-lhe parâmetros esperados como normais e o que o coloca na linha tênue da anormalidade

sonora. Além disso, observa-se a crescente metástase do implante coclear, como promessa de inventar um ouvido biônico e, conseqüentemente, um sujeito mutilado em busca da reparação de sua falta – a audição (SOUZA, 2007a, 2007b). Esses discursos transcendem as clínicas e se materializam nas práticas educativas e nos discursos pedagógicos.

O que está aqui em jogo é essa contínua, repetitiva e intensa inscrição e nomeação que sempre tendemos a pedir ao outro quando ele se põe em cena. Qual o seu nome e como se apresentaria a nós? Nessa petição, carecemos constantemente da nomeação, da classificação e da norma.

1.2 Sobre o processo de invenção dos anormais

Monstro banalizado e empalidecido, o anormal do século XIX é também um descendente desses incorrigíveis que aparecem à margem das modernas técnicas de “disciplinamento” (FOUCAULT, 2001, p. 416).

Na obra “Os Anormais”, resultado de um dos cursos proferidos por Foucault (2001) no Collège de France em 1974-1975, há pistas sobre as formas e estratégias de invenção das anormalidades, dos anormais e as tecnologias empregadas pelo poder disciplinar para tal produção. O poder disciplinador exerce forte imposição sobre a vida dos sujeitos, nas técnicas de correções e controle de seus corpos, produzindo mudanças sociais vistas continuamente.

Foucault (2001) descreveu o surgimento do “*anormal*” em três momentos distintos, representados pela figura de três personagens: o monstro, o pequeno masturbador – na figura do onanista – e o incorrigível. O anormal se mantém, ou melhor, sobre ele se cola, se fixa um desses três discursos. O “anormal” é marginalizado da norma quando entra nesse diálogo e se permite nomear dessa forma. Sobre os três personagens do “anormal” Foucault (2001) diz:

O grupo dos anormais formou-se a partir de três elementos cuja constituição não foi exatamente sincrônica.

1. O monstro humano. Velha noção cujo quadro de referência é a lei. (p. 413)[...]
2. O indivíduo a corrigir. É um personagem mais recente que o monstro. É menos o correlato dos imperativos da lei e das formas canônicas da natureza do que das técnicas de disciplinamento com suas exigências próprias. (p. 415) [...]
3. O onanista. Figura totalmente nova no século XVIII. Aparece em correlação com as novas relações entre a sexualidade e a organização familiar, com a nova posição da criança no meio do grupo parental, com a nova importância dada ao corpo e à saúde (p. 416).

Nesse mesmo curso, Foucault (2001), marcou precisamente as relações de saber e poder investidas primeiramente nas formas de controle dos corpos individuais dos sujeitos e de suas sexualidades. Poder atuante desde o corpo infantil até a idade adulta.

O processo disciplinar, tal como vim mostrando em Foucault (2001), dá-se pela articulação de diversas instituições sociais nas quais o poder se faz presente e atravessa o sujeito que nelas se encontra. Um dos representantes dessas instituições corretoras é a família, e cabe detalhar mais precisamente as formas de relações das forças internas que interpelam as instituições familiares.

Nos registros históricos descritos por Foucault (2001), é fácil verificar que a relação do sujeito dentro do espaço familiar mudou e vem mudando ao longo da história humana, sem contar que sua construção se diferencia também entre Ocidente e Oriente. Todavia, no Ocidente, houve um maior investimento na família, na questão da vigilância do comportamento e saúde dos filhos e, em especial, de sua sexualidade. As separações dos espaços de uso comum e privado, dentro do ambiente familiar, compõem essas estratégias de controle, e tomam forma, sobretudo, no século XVII. É no bojo dessas mudanças que há certa “culpabilização e responsabilizações simultâneas dos pais e dos filhos em torno deste corpo mesmo [...]; logo organização de um espaço familiar restrito e denso; [...] investimento deste espaço por controles [...] *por uma racionalidade médica*” (FOUCAULT, 2001, p. 337, grifos meus).

O desfrute de espaços coletivos no interior da casa medieval – como o costume da construção de apenas um cômodo onde todos estariam juntos, na intimidade e na

coletividade – passou a não ser mais comum, dando lugar à divisão e à distribuição dos espaços: quarto dos pais e dos filhos, área de uso comum e privada. A sexualidade dos pais não pode ser vista, deve estar longe dos olhos e do pensamento dos filhos; já a sexualidade e a saúde infantis, cada vez mais à vista, passam a ser vigiadas e controladas pelos pais, devendo ser reportadas ao médico da família (FOUCAULT, 1988; 2001).

As marchas de controle da masturbação deviam-se ao fato de o onanismo ser relacionado a problemas futuros de maturidade sexual, distúrbios mentais e físicos, por conta do uso excessivo do prazer e do corpo. O discurso contra a masturbação, portanto, filiava-se a um sem número de patologias: anemia, falta de atenção, problemas de pele, de audição, de visão etc.

A ênfase na manutenção da saúde física infantil compunha uma das peças necessárias para a manutenção do processo de industrialização, e exigia uma visibilidade prática e argumentativamente forte para se manter fixa. As fábricas requeriam “corpos produtivos”, não “*corpos gastos e expostos às formas de prazeres*”. Embora a questão da industrialização – social – seja importante, é o discurso biológico do melhoramento da vida que fomenta o medo da não-saúde, o controle dos pais, professores e médicos sobre o corpo e a boa sexualidade de seus filhos, pupilos e pacientes (FOUCAULT, 1988).

As técnicas de disciplinamento e de produção de verdades posicionam e formam sujeitos em um momento histórico demarcado. Do século XVIII ao século XIX, a verdade será produzida de duas formas diferentes: pelos procedimentos da confissão e pela discursividade científica (FOUCAULT, 1987, 1988, 2001). As produções de controle e fiscalização do indivíduo foram tecidas no século XVIII, através das tecnologias iniciadas de forma primeiramente *celular*. Sobre o indivíduo aplicaram-se *saberes e poder* com o objetivo de domesticar cada um, individualmente, em um espaço delimitado, e numa ordem necessariamente marcada dentro da família e na sociedade em geral – o que Foucault (1987) chamou de “poder disciplinar”.

Houve uma série de vinculação de instituições como escolas, fábricas, hospitais, etc., no processo de agenciamento disciplinador e corretor de sujeitos,

produzindo variados discursos, práticas e intervenções corretivas. O espaço passou a ser controlado e a confissão de problemas de saúde da criança – e do adulto – ao médico da família tornou-se interpretável (FOUCAULT, 1988). A tecnologia do exame minucioso (FOUCAULT, 1887) foi importante para tornar conhecido o uso que cada um fazia de seu espaço, facilitando a forma de coibir o desejo do outro, de dominá-lo e docilizá-lo.

Já em 1976, em uma aula no Collège de France intitulada, “Em Defesa da Sociedade”, Foucault (1999a) apresentou novas estratégias de poder, emergentes no século XIX-XX, a que chamou de formas de regulamentação do Estado moderno. O poder regulamentador operaria não apenas no corpo individual do sujeito, mas na massa social, na coletividade – tecnologia que Foucault (1999a) denominou *biopoder*. Com essa nova forma de poder, o Estado – representante do poder e examinador das práticas de manutenção do controle social – atua sobre a população em geral, mantendo-se o controle fino do sujeito pelo poder disciplinar. Promove saberes sobre seus corpos, nomeando cada um dentro de uma nosografia, posição social, expectativa de vida, grupos de risco etc.

Para Foucault (1999a), a articulação entre norma-disciplina e biopoder gerou, como efeito, o que o autor denominou Racismo de Estado. O *racismo de Estado* se apresenta em novas práticas sociais implantadas pelo próprio Estado (planos de aposentadoria e programas de saúde, entre outros) que visam prolongar a vida e confinar a morte em espaços longe dos olhos (UTIs, cemitérios, asilos, hospitais). Para Foucault (1999a), o Estado não visa à morte do sujeito, como era costume nas punições na época clássica, tendo, agora, o dever de fazê-los viver mais e melhor. Seu direito é exercido sobre a vida e sobre a oficialização da morte – para ser declarado morto, o sujeito tem que ter seu desaparecimento reconhecido pelo Estado (certidão de óbito e reconhecimento/nomeação do lugar onde será enterrado).

Não é mais, pois, apenas o corpo individual que interessa, mas a coletividade, a sociedade que deve ser controlada e vigiada. Para isso o sujeito é descrito dentro de campos de saber discursados e institucionalizados – clínico, médico, jurídico ou psicológico –, que legitimam práticas de saber-poder sobre ele. O sujeito passa a ser “sujeito do discurso do outro”, geralmente um especialista, educador, pai, mãe, advogado, juiz, que se coloca como

superior (no lugar daquele que sabe o que é melhor para o outro *anormal*), dono da verdade racionalizada e científica.

Nesse momento, a temática racista não vai mais parecer ser o instrumento de luta de um grupo social contra um outro, mas vai servir à estratégia global dos conservadorismos sociais. Aparece nesse momento – o que é um paradoxo em comparação aos próprios fins e à forma primeira desse discurso de que eu lhes falava – um racismo de Estado: um racismo que uma sociedade vai exercer sobre ela mesma, sobre os seus próprios elementos, sobre os seus próprios produtos; um racismo interno, o da purificação permanente, que será uma das dimensões fundamentais da normalização social (FOUCAULT, 1999a, p. 73).

O Racismo de Estado é impregnado pela discursividade biológica. Seria o biopoder, a biopolítica, para Foucault (1999a), ou poder e política da biologia, do saber da e sobre a vida, amparada pelo discurso biológico, que aparecem no final do séc. XIX e começo do séc. XX. Esse poder-saber exerce sua força soberana na população em forma de *guerra política continuada* e com a conseqüente vinculação ao melhoramento racial, à purificação social, com o apagamento das anormalidades e das diferenças raciais/culturais. Os saberes aí engendrados cruzam-se com formações discursivas distintas, como a jurídica e a religiosa, que dão base às práticas pedagógicas, entre outras. Por um controle fino e altamente ramificado, o Estado passa a controlar quem deve morrer e quem deve viver dentro da sociedade.

Na analítica foucaultiana, o racismo é o mecanismo pelo qual o Estado justifica seu direito de matar, numa sociedade biopolítica, fundada na afirmação da vida. E o que é mais interessante: o direito de matar é justificado como uma afirmação da própria vida, uma vez que a eliminação do *diferente*, do menos dotado, do menos capaz implica na purificação da raça, no melhoramento da população como um todo. A cada um que morre, o conjunto resultante é melhor que o anterior. O racismo de Estado é, pois, a feição moderna do evolucionismo e do darwinismo social novecentista. (SOUZA & GALLO, 2002, p. 43, grifo meu).

Já impregnada pelos saberes de Foucault (1999a), e aberta à escuta de outros estudiosos, busco tornar visível a surdez. As táticas homogeneizadoras, no caso dos surdos, são sustentadas nos discursos sociais “ouvintistas” que defendem a fala e a escrita da língua majoritária e as representações culturais nelas fundadas. Essas representações da surdez e

dos surdos produzem modelos/ideais normativos de conduta (valores) que atravessam a comunidade ouvinte e, de forma sutil, preenchem os discursos e legitimam práticas a que conferem valor de verdade. Ao desnudar as técnicas e tecnologias do poder, descobrimos, muitas vezes, o efeito do sujeitamento operado dentro desses discursos normalizantes.

Materializando os discursos sobre a surdez como deficiência e trazendo de novo à cena os três personagens de que deriva a figura do “anormal” de Foucault (2001) – o monstro, o masturbador e o indisciplinado ou indivíduo a corrigir – temos a transformação do surdo em *um dos anormais* deste século. Assim, faz-se do surdo: a) um *monstro humano*, infrator da lei natural, deficiente de corpo e de língua, um horror por gesticular como um macaco pela falta da linguagem oral, mítica e erroneamente tomando a língua de sinais como mero aglomerado de mímicas e pantomimas; b) um *ser incorrigível e indisciplinável*, que necessita se humanizar, nas clínicas e em outros espaços institucionais reservados para sua correção e para o disciplinamento de suas anormalidades – e os centros de reabilitação proliferaram no século passado; c) e, por fim, uma associação à figura do *masturbador*, aquele que choca o outro com seu prazer e infringe a lei social e jurídica. Essa última figura aparece e traz consigo a necessidade de atenção redobrada sobre a sexualidade. No caso do surdo, o controle sexual para que não multipliquem as anormalidades surdas entre os normais ouvintes (BENVENUTO, 2006).

Todavia, apesar dos programas preventivos de saúde pública, o surdo, e os outros *anormais*, continuaram aparecendo, e tiveram que ser reabilitados, nas escolas, nas clínicas, nos hospitais. A que isso nos leva? Digo que nos leva às formas de universalizações das diferenças; universalizações no sentido de que expõe a diferença, mas para remediá-la, para que se mantenha a mesma, ao menos em aparência. Os desviantes, ficam in(ex)cluídos na medida em que se criam nomes e posições para eles dentro da chamada inclusão. De fato, são as relações de poder e as produções de saber sobre o outro e seu corpo que passam a ser objetos de estudo e, na tentativa de deixar todos com a mesma “cara”, investe-se em programas de correções.

No entanto, a saída dos universais que as representações gerais oferecem é algo importante e extremamente complexo. Ainda que marcada em várias pesquisas e discursos, a possibilidade da diferença sem a representação ou sem a tradução do outro, portanto, sem estar presa a uma classificação, não raramente, aparece marcada no próprio discurso revolucionário que tenta excluí-la.

É mais ou menos assim que *se permite* – e quem é o outro para permitir qualquer coisa? – a diferença, mas ela ainda é mantida como tal, em uma lógica que a classifica como inferior, e apaga-a minutos depois, na mesma norma que se pensou superada. Talvez seja este o momento de começar a pensar a questão do **paradoxo da inclusão**: o discurso, os universais, a normalização e a diferença surda: como podem coabitar todos esses discursos em um mesmo espaço de ensino sem a correção, sem a universalização das diferenças? Como sair das armadilhas do Racismo de Estado e produzir diferenças dentro da lógica impregnada de discursos pela universalidade de tudo e todos, pela homogeneização do outro?

CAPÍTULO II

DIFERENÇAS, ACONTECIMENTOS, RESISTÊNCIAS: POR PLURALIDADES CULTURAIS E LINGÜÍSTICAS

*Para entender nós temos dois caminhos:
[o da sensibilidade que é o entendimento
do corpo;
e o da inteligência que é o entendimento
do espírito.
Eu escrevo com o corpo.
Poesia não é para compreender,
[mas para incorporar.
Entender é parede; procure ser árvore.*

(Manoel de Barros, “Arranjos para assobio”, 1982)

Este capítulo dedica-se a olhar as resistências surdas frente às normas e padrões ouvintes, na singularização que a surdez como diferença plural promove em cada sujeito surdo – alertando para aquilo que a experiência surda afeta e constitui cada corpo, cada ser, que sempre surge como um ser-surpresa, um ser-devir, um ser em constante construção e recriação.

Para tal empreitada, embrenho-me na questão cultural do surdo, como eu a percebo, numa vertente plural e microfísica, e começo pela emergência do intérprete de língua de sinais como um dos agenciadores da chamada intermediação cultural, agenciador da própria hibridização, e facilitador do contato surdo-ouvinte. Esta passagem será importante para abordar a relação de inclusão escolar que venho chamando de paradoxal; os efeitos de saber e poder constituintes dessa realidade, com a entrada, ou melhor, com a convocação do intérprete de língua de sinais; os processos do fazer-se nesse lugar em que se põe como mediador na tentativa da acolhida do surdo na instituição escolar.

Da mesma forma que narrei a questão da nomeação da surdez (da norma do ser surdo), há uma petição, uma nomeação para esse outro intérprete, mestiço, híbrido que chega e permanece nos espaços surdos, e de quem muitas vezes lhe é cobrada uma identidade fixa e móvel, uma localização estável, embora permaneça no trânsito – supostamente controlado – dos discursos, das línguas, dos surdos, dos saberes...

De qualquer forma, primeiramente faço uma articulação entre surdez, diferenças e resistências; depois, meu enfoque busca outra narrativa cultural surda (múltipla), permeada por relações de poder internas à própria Comunidade Surda; por fim, mencionados os aspectos plurais e híbridos das culturas, a entrada do intérprete e suas resistências à normalização do perfil do “intérprete ideal”, muitas vezes imposto na comunidade surda e reproduzido nas universidades.

Esses aspectos são trabalhados exatamente para pôr em tensão e marcar a participação do intérprete-ouvinte na constituição do sujeito surdo, na relação de alteridade e diferença, como forma de mostrar os inter-afetamentos entre esses sujeitos e as relações de poder-saber que, no contato e hibridização, afetam a própria relação surdo e ouvinte e interferem no cotidiano escolar. Existem saberes postulados quanto à função do intérprete: instrumento, ponte de apoio, telefone, suporte... e que são mantidos posteriormente na sala de aula e em várias pesquisas que retratam a atuação do intérprete de língua de sinais em sala de aula, sem que se questione se essa relação não pode conduzir a uma supremacia do “instrumento” em detrimento das próprias relações de ensino/saber que permeiam e constituem as relações humanas. Além disso, pergunto: será que apagar a presença do intérprete não é manter a suposta idéia de inclusão perfeita, de acolhimento, de dever cumprido? Será que temos neste apagamento pistas para repensar a lógica da inclusão e a recriação do sujeito dentro dela? Estas são perguntas que me faço constantemente e que me fazem dialogar com teorias-experiências, no decorrer desta dissertação.

2.1 As resistências surdas: a língua de sinais como diferença e os deslocamentos de sentidos

Não haveria hospitalidade²⁵ – nem atenção, nem acolhida, nem rosto, nem palavra, nem relação – se o outro é uma temática, se o outro é feito uma temática, se o outro se nos aparece como temática (SKLIAR, 2005, p. 31).

A citação inicial de Skliar (2005), colocada em epígrafe, ilumina o acolhimento da diferença e a relação com o outro, que para mim têm muito a dialogar com a questão da resistência do outro, como resposta às hostis marcas deixadas, ou anunciadas, sobre seu corpo, sua condição de existência. O autor faz uma ressalva à necessária destematização do outro; do outro efeito de temática, de investigação, tomado pelo objetivismo científico.

Dialogando com o capítulo I, a acolhida do outro como uma oferta hospitaleira de escuta só se efetiva na medida em que o outro não é colocado como objeto de reconhecimento, de investigação, de normalização. Nesse ponto, Foucault (2001) oferece aporte teórico suficientemente interessante para pensar a própria lógica social que padroniza e cria sujeitos em tempos e espaços, e com interesses concretos em dado contexto histórico. Nessa linha, pode-se pensar em sair da nosografia de um sujeito inventado *anormal*, rumo à escuta franqueadora da diferença; uma investida e tanto numa sociedade que tem sido marcada pelo ideal e pela norma.

Mantendo as questões da criação dos dispositivos de construção das “anormalidades”, em Foucault (2001), penso ser possível convocar para o diálogo Jacques Derrida (2002, 2003, 2004) em pelo menos dois momentos: para falar primeiro da *diferença e depois da hospitalidade da e na diferença* – tanto para a discussão sobre a inclusão universitária do surdo com intérprete de língua de sinais, quanto sobre a diferença

²⁵ A questão da hospitalidade, como hospitalidade hostil é um tema que vem me mobilizando a pensar a diferença e a inclusão. Derrida (2003) propõe a hospitalidade incondicional, inquietante e instigante. Autores como Skliar (2005) retomam essa questão, mas a hospitalidade nunca se apresenta como totalmente acolhedora (alegoria que trago a inclusão). Nesta nota anuncio meu interesse pela relação “hospitalidade hostilidade” como dois lados de uma mesma moeda, uma pista para entender a relação paradoxal na inclusão, e a relação paradoxal da função do ILSE, e que pretendo desenvolver em outra pesquisa.

surda que põe em diálogo a língua de sinais, as subjetividades surdas, os processos e marcadores culturais correlatos.

Jacques Derrida (2004), dialogando com Elisabeth Roudinesco, fala da formação de uma política da diferença e de suas implicações sociais. Para argumentar sobre uma diferença irreduzível, Derrida (2004) estabelece dois conceitos, *différence* e *différance*²⁶ – a troca da letra **e** pela letra **a**, mantendo inalterada a pronúncia no francês – portanto, *uma marca muda* – desconstrói o legado platônico (logocêntrico) de primazia da *phoné* sobre a escritura. Isso ocorre uma vez que a dupla articulação das palavras *différance* e *différence* só pode ser vista na escrita francesa e não em sua pronúncia. É dessa maneira que o autor abre a possibilidade de mostrar a irreduzibilidade da diferença e o incalculável do ser e dos acontecimentos.

Ao ser nomeada *différance*, a diferença derridiana denuncia uma constante, e sempre presente, diferenciação do sujeito. O inescapável da maquinaria da vida no acontecimento. Ou seja, a *différance* elimina a possibilidade de pensar o “um” único sujeito humano e a “uma” única experiência. Para Derrida (2004), o outro não se diferencia apenas em homem e mulher, negro e branco, surdo e ouvinte, etc, mas permanece uma eterna e sempre presente diferença, *intraduzível*, que escapa a todo e qualquer binarismo. A *différance* marca o inescapável, o incalculável da própria relação de qualquer um com o outro, e essa irreduzibilidade e sua eterna diferenciação permanecem além de “qualquer espécie de limites: quer se trate de limites culturais, nacionais lingüísticos, ou mesmo humanos” (DERRIDA & ROUDINESCO, 2004, p. 33).

No contexto deste trabalho, também a diferença surda é irreduzível, porque mesmo entre os surdos não há igualdade de escolha, de opinião: há divergências altamente criadoras. Utilizo a palavra igualdade marcando as singularidades de cada surdo e de cada

²⁶ *Différence*, palavra em francês traduzida para o português como diferença, discrepância, divergência, é utilizada por Derrida (2004) para falar da questão do outro, das diferenças irreduzíveis. Brinca com a palavra, criando em Francês outro termo *différance* (com a troca da letra e pelo a) que soa igual. No Brasil alguns autores traduzem-na por diferença e diferência, entre outras formas, todavia, não surte o mesmo efeito que o Francês – a marca muda e deixa de ser muda. Optei por manter o termo original criado por Derrida (2004).

um, mesmo nos contextos em que supostamente os direitos devem ser os mesmos e as opiniões devem ser pelo menos ouvidas (numa democracia): o uso da língua de sinais, o direito a intérpretes, a opção pela oralização, o não querer intérpretes, entre outros. Mesmo considerando a questão da igualdade de direitos do cidadão (moradia, escola, saúde), essa “igualdade” não se mostra tão igual assim! Assim como a *différance*, também a diferença surda rompe com a lógica logofonocêntrica, ao inscrever-se fora da primazia sonora. A língua de sinais permanece como diferença tanto lingüística (de uma língua para outra, no uso de cada sujeito) quando de modalidade (espaço-gesto-visual).

Explorando mais ainda a questão da *irreducibilidade* da diferença, seguimos também o caminho aberto por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1977; 1995; 1997). Embora tenham suas particularidades e fronteiras entre suas produções de sentido, penso poder dialogar bem com o conceito de *différance* derridiano. Seus conceitos de *literatura e filosofia maior e menor*, e de *ciência e produção de conhecimentos tomados como maiores e menores* também oferecem, na filosofia da diferença, bases para pensar a maioria e minoridade das comunidades surdas e suas produções singulares, mostrando os deslocamentos da questão da “anormalidade” para a diferença surda.

Para Deleuze e Guattari (1997) há uma duplicação do conhecimento: a produção de *conhecimentos “oficiais”*, mantidos pelo Estado nas suas produções de verdades dogmáticas e transmissíveis, e a produção de *conhecimentos “marginais”* que não se fixam na maquinaria do Estado, mas extrapolam, fendendo a própria máquina social e suas proposições. Retomados por Gallo (2007), esses conhecimentos apresentam-se como segue:

[...] ao primeiro chamam de *ciência régia* (ou ciência maior); ao segundo, de *ciência nômade* (ou ciência menor). A ciência régia funciona de acordo com os mecanismos da máquina do Estado; já a ciência nômade opera com máquina de guerra, no registro dos povos nômades, que não possuem Estado (GALLO, 2007, p.25).

[...] ciência maior e ciência menor convivem, uma não substituindo a outra. Há processos de captura da ciência menor no âmbito da maioria e ela sofre então uma operação de institucionalização, passando a jogar segundo as regras da maioria. Mas existem também resistência e fuga da ciência menor, mantendo-se na independência da marginalidade (GALLO, 2007, p. 27).

De certa forma, a marginalidade dos discursos tomados como falas menores afeta a ciência maior ao mesmo tempo em que engendra ciências menores, que coexistem com a primeira, mas sem com ela se fundir. Tem-se, assim, a minoridade na literatura, na arte, nos movimentos de resistências (DELEUZE & GUATTARI, 1977, 1997). Tal tensão sempre presente – entre o que seja *maior* e *menor* é altamente importante para abalar o Estado e suas certezas; a minoridade trazida como *potência criadora* alça novas formas e vozes que fazem valer a *multiplicidade não redutível ao uno*, mas rizomática, em seus mil caminhos possíveis, lançados e entrelaçados nos discursos e afetando significativamente o corpo do sujeito, que vive seus desejos em agenciamentos.

Neste ponto, aproximo-me das questões lingüísticas, da língua de sinais, e focalizo a diferença surda, o texto-continente-rizoma de Deleuze e Guattari (1995), “Mil platôs” (1923) – *Postulados da lingüística* – pode adensar a discussão. Nessa obra, os autores defendem quatro postulados sobre a língua e a linguagem, desconstruindo outros postulados da lingüística clássica e evidenciando o caráter político que existe no uso da linguagem:

- 1) a linguagem é política e não informativa e comunicativa, desta forma, sempre se traduz em palavras de ordem;
- 2) a língua(gem) é da ordem do acontecimento e exprime-se nas transformações incorpóreas, não se pautando pela concepção universal de língua como efeito de uma maquinaria abstrata, sem recorrer a nada que lhe seja extrínseco – a língua é sempre devir e seus significados não fixos como referências ou sentidos exatos, por serem sempre deslocáveis, desencadeáveis, uma vez que se processam na mistura de corpos nos agenciamentos²⁷ maquínicos e em agenciamentos de enunciados que transformam os corpos-máquinas;

²⁷ “[...] um agenciamento comporta dois segmentos: um de conteúdo, o outro de expressão. [...] ele é *agenciamento maquínico* de corpos, de ações e de paixões, misturas de corpos reagindo uns sobre os outros; por outro lado, *agenciamento coletivo de enunciação*, de atos de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos” (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 29). Um agenciamento é sempre efeito de algo que fica, que marca o corpo do sujeito após o acontecimento e se liga numa rede de outros pontos de agenciamentos corporais, numa grande ramificação de sentidos.

3) a idéia da homogeneidade lingüística é desconstruída em seus postulados universais, recorrendo às heterogeneidades das línguas menores e a seus afetamentos a partir dos idioletos – variações lingüísticas e outros usos da língua padrão – na criação da língua maior como cromática e não como uma língua única;

4) a idéia de estudo científico apenas para as línguas maiores é destituída, visto que, para os autores, todas as línguas “maiores” comportam e cromatizam outras línguas, ou línguas “menores”, dialetos, que devem, do mesmo modo, ser estudadas para compreender o processo geral.

Toda língua comporta em si suas minorias internas que movimentam e modificam a língua maior ou padrão; maior e menor não são, portanto, atributos da língua, mas funções ou maneiras diferenciadas que a colocam em funcionamento (DELEUZE & GUATTARI, 1995; SOUZA & GALLO, 2007). Fica evidente, no jogo político entre língua maior e menor, a fabricação de valores de uma língua/dialeto sobre a outra, numa constante busca pela homogeneidade lingüística e fortificação da língua do Estado (a maior, a correta, a “verdadeira”, a “única” etc); uma língua submetida a estrito controle das academias e dos gramáticos que a legitimam como “a” língua de uma nação e de um povo que deve, sempre, falar “corretamente”. Contudo, bem sabemos que línguas maiores e menores não são separadas entre si, mas complementares; uma é articuladora de mudança na outra, em seu contexto pragmático, instâncias criadoras agenciadas por desejos (desejo no sentido de criação, de agenciamento produtivo). Sobre isso, Deleuze & Guattari (1995) afirmam:

Mas o modelo científico através do qual a língua se torna objeto não é senão um modelo político através do qual a língua é por sua vez homogeneizada, centralizada, padronizada, língua de poder, maior ou dominante (p.45). [...] Ninguém pode ignorar a gramaticalidade; aqueles que a ignoram pertencem a instituições especiais. A unidade da língua é, antes de tudo, política. Não existe língua-mãe, e sim tomada de poder por uma língua dominante [...] (p. 46). [...] Línguas maiores e menores: Um se definiriam precisamente pelo poder de constantes; outras pela potência de variação (p. 47). [...] Não existem então dois tipos de línguas, mas dois tratamentos possíveis de uma mesma língua (p. 49). (grifos meus).

O fator levado em consideração e que deve ser mantido sob suspeita constante é o desejo político de unidade da língua. Universalismo que apaga sutilmente o cromatismo

lingüístico sempre presente. Cromatismo que Deleuze & Guatarri (1977, 1995) denunciaram existir não apenas nas diferenças lingüísticas, mas dentro da própria língua tomada como maior: o português é cromático, a Libras é cromática. O cuidado é o de não estancar uma língua fazendo-a Maior, num único e verdadeiro padrão, seja para a LIBRAS, para o Português, para o Italiano, enfim, para qualquer língua.

Esta discussão promove um repensar nas lutas e movimentos lingüísticos minoritários, pelo menos na questão da surdez. Para mim, contudo, não existe maioria imposta apenas do Português sobre a LIBRAS, mas também da LIBRAS em relação a seus múltiplos dialetos. Esse processo é um saber feito e efeito de atravessamentos políticos, uma tática política que joga com o controle e a dominação, com a produção de verdades e a criação de sentidos projetados no corpo e na formação do outro, vindo chocar-se com o desejo íntimo do sujeito que resiste a essas investidas. Produtos desse processo são, por exemplo: o aumento crescente das crianças com diagnósticos de fracasso escolar ou distúrbios de aprendizagem; os surdos que se fazem singulares com efeitos da LIBRAS menor; surdos que se fazem surdos em LIBRAS maior, mas ainda assim são marginalizados na língua portuguesa; ouvintes que falam um português menor... (classificados usualmente, como “portadores de necessidades especiais” ou “deficientes auditivos” ou “com dificuldades de aprendizagem”) (SOUZA & GALLO, 2007).

Retornando a Derrida (2004), há *différance* no uso que cada sujeito faz de sua língua – a desconstrução das verdades, num movimento ético para com o outro, acontece no oferecimento hospitaleiro de escuta e aceite dessas irreduzíveis *diferenças* entre nós. O que me parece, contudo, é que a sociedade disciplinar, tal como discutido anteriormente, obstrui a possibilidade de viver a diferença como intensidade e produção de singularidades. Na diferença lingüística, a ilusão de ser, no caso do Brasil, um país monolíngüe (SOUZA, 2006) rompe, por exemplo, com a hospitalidade lingüística, com o acolhimento incondicional do outro (DERRIDA, 2004). Como esse processo é ilusório, frustração e marginalização é um caminho rápido e certo. Inscrever-se em outra língua gera tensões políticas e embates, quando pensado de forma tradicional, na ordem e estruturação das

línguas – portanto, os sujeitos que não se gramatizam na língua padrão estão nas instituições especiais, são anormais (DELEUZE & GUATARRI, 1995).

Na perspectiva da diferença, Deleuze & Guattari (1995), valorizam os dialetos, não como saberes menosprezados, mas como potência de criação. São as variações dialetais das línguas – também das línguas de sinais –, nas gírias, nas falas menores, em que a lingüística se cromatiza e, portanto, não se imobiliza. Variar é arriscar outra coisa, é não se mostrar como o mesmo. Esses fatores fazem as línguas plurais: multilíngüe e multiforme.

Como complemento, ao pensamento exposto, vale recorrer a LARROSA (2004, p.70):

[...] não existe coisa tal como uma língua de todas as línguas, nem sequer como horizonte, como tendência. Mas tampouco existe uma coisa tal como uma série de línguas particulares, de idiomas distintos. A condição babélica da língua não significa somente a diferença *entre* as línguas, mas a irrupção da multiplicidade da língua *na* língua, em qualquer língua. Por isso, qualquer língua é múltipla e algo assim como uma língua singular é também um invento dos filósofos e dos lingüistas a serviço do Estado. (grifos do autor)

Por que tudo isso? Responderia assim: para mostrar a existência de discursos maiores tomados como verdades sobre a surdez e apontar que, com o enfrentamento de forças, há a emergência de resistência nessas maioridades: discursos e línguas menores dentro de línguas maiores, e mesmo de outras línguas que convivem, mas não se equiparam à língua maior ou às suas minoridades. Há uma forte tendência, entre os surdos e os ouvintes militantes, a majorar (padronizar) a língua de sinais, estabelecer padrões “corretos” do bem sinalizar – podemos tomar aqui um exemplo de tentativa de criar uma Libras maior. Todavia, é no uso menor da língua de sinais, na minoração mesma de suas diferenças, que essas línguas se fazem potências criadoras e criativas, trazidas e traduzidas pelas lutas surdas, pelas línguas surdas, ou pelas lutas outras quaisquer que sejam tomadas como menores.

Registro dois trechos vividos por mim durante a interpretação feita numa aula de filosofia no ensino superior. Esses acontecimentos exemplificam bem a questão exposta acima:

Trecho 1 (Aula 11/03/2008) – {LIBRAS}

Surda1: Não é esse sinal para a palavra “líder”.

Eu-Intérprete: Mas aqui em Campinas se usa assim.

Surda1: Nós surdos não gostamos de iniciar sinais com letras do português, L, M, P, B. É ruim! A Libras tem uma gramática própria, não podemos ficar iniciando sinais com a letra do português, senão parece cópia e o surdo não entende. Fica preso ao português.

Eu-Intérprete: Mas se eu fizer esse sinal aqui em Campinas para “líder”, os surdos também não entenderão...

Trecho 2 (Aula 27/02/2008) – {LIBRAS}

Surda1: Não é esse sinal para “disciplina”.

Eu-Intérprete: Não, e qual é?

Surda1: (mostrou-me o sinal)...

Eu-Intérprete: Nossa, mas é assim que eu aprendi e uso faz tempo.

Surda1: Esse sinal [o que eu havia usado para “disciplina”] foi inventado em Santa Catarina na UFSC e nós de São Paulo não temos que ficar copiando o sinal deles, portanto, inventamos o nosso próprio sinal para nomear disciplina.

Todavia, tanto a miscigenação da Libras com o Português, quanto às próprias variâncias dialetais dentro da língua estão presentes, compondo a cromatização plural das duas línguas, e de cada uma delas em si mesmas. Desta forma, há diferenças também nas línguas de sinais e em seus usos internos e subjetivos. Majorar a Libras, no sentido de reduzir a um uso maior, científico único e padronizado, é também negar e romper com seu caráter cromático interno, com seu sentido de acontecimento/devir. Existem, sim, afetamentos das/nas línguas de sinais, das/ nas línguas orais – embora distintas, em contato, elas se (inter)afetam.

Sobre o processo natural de rejeição (negação) de uma língua em outras, presente como reivindicação de direitos nas comunidades minoritárias, De Certeau (1995)²⁸ questionou, pelo menos sua forma essencialista de manter-se imutável, numa idéia purista de língua:

Na França, recentemente, reivindicou-se que se elimine o vocabulário inglês introduzido na língua francesa. Não é uma reivindicação reacionária? Ou uma regressão para o vocabulário gaulês das utopias antigas. Corre-se o risco de ceder à mitologia do originário.

²⁸ O trabalho desse autor – e suas contribuições sobre a pluralidade cultural das minorias – será discutido melhor no segundo tópico deste capítulo.

Na realidade, há situações lingüísticas muito diferentes. [...] Mas, de todo modo, não se pode considerar a língua como um fim, sem fazer dela um tabu. *A verdadeira língua da autonomia é política* (p. 159, grifos meus).

Surdos e ouvintes-intérpretes, inscrevem-se nessa condição com base na presença de uns em relação aos outros: diferenças, em si mesmas, irredutíveis, porém, na tensão da impossibilidade de não serem mescladas, como é o caso do que os surdos chamam de “português surdo²⁹”. Usam o português como “corpo” e a Libras como “o elemento vital”, que confere vida, uma outra vida, à escrita do português, e que, nesse processo, expande seu corpo, torna-se outro, modifica-se para dar conta da vida que o faz vivo de outra forma. Todavia, a

Lingüística ainda não abandonou uma espécie de modo maior, um tipo de escala diatônica, um estranho gosto pelas dominantes, constantes e universais. Durante este período, todas as línguas estão em variação contínua e imanente: nem sincronia nem diacronia, mas assincronia, cromatismo como estado variável e contínuo da língua. Por uma lingüística cromática que dê ao pragmatismo suas intensidades e valores (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 41).

Talvez seja para entrar no discurso científico que os grupos minoritários, no caso dos surdos, queiram ser reconhecidos, tendendo ao apelo da majoração de suas línguas; e ainda que os surdos sinalizadores, muitas vezes, se fecham, exatamente para resistir sua diferença lingüística. Como a língua é a principal ferramenta de produção de verdades, saem em busca de certa autonomia lingüística, todavia, podendo cair da mesma forma, num discurso hegemônico, só que agora, de forma inversa, mantendo-se presos a uma hegemonia minoritária, que quer se fazer maior. Porém, para Deleuze e Guattari (1997), as minorias trazem as linhas de fuga, os espaços de criações, e por isso a importância de não se universalizarem num conjunto, já que seu potencial é minar novas formas de existências, de diferenciações; é estar sempre em fuga, não deixando se capturar, e assim, paralisar a criação:

²⁹ Por “português surdo” entendo o fruto da mestiçagem, materializada na escrita em português das pessoas surdas. Segundo Regiane Agrella (estudante surda do mestrado em educação na Unicamp) – na sala de aula da disciplina FE 190 B, sob a responsabilidade do DIS/FE, no primeiro semestre de 2008 – seu pensamento é visual, diferente dos ouvintes. Pensa em sinais, pensa em mãos que se movimentam. Para escrever em português, segundo seu depoimento, tem que passar primeiro para a Libras, que se miscigena no português. Daí a lógica do português-surdo. A esta nota faço uma pequena articulação concordando com as inquietações trazidas por Gesser (2006), quanto à possibilidade de não se padronizar, mas de permitir a existência de uma “Libras-ouvinte”. Por que não? Se há Português-surdo, como negar a Libras-ouvinte?

Uma minoria pode ser numerosa ou mesmo infinita; do mesmo modo uma maioria. O que as distingue é que a relação interior ao número constitui no caso de uma maioria um conjunto, finito ou infinito, mas sempre numerável, enquanto que a minoria se define como conjunto não numerável, qualquer que seja o número de seus elementos. O que caracteriza o inumerável não é nem o conjunto nem os elementos; é antes a *conexão*, o “e”, que se produz entre os elementos, entre os conjuntos, e que não pertence a qualquer dos dois, que lhes escapa e constitui uma linha de fuga (p. 173) (grifo dos autores).

Segundo Deleuze e Guattari (1995), a língua é política, já que produz verdades, e, tal como a entendo, é parte constitutiva do sujeito, produtora de discursos, sendo a língua(gem), os gestos, os ditos e não-ditos, resultado de uma lógica política e subjetiva.

Em De Certeau (1995), “a verdadeira língua da autonomia é política” (p. 159), portanto, há necessidade de resistências políticas das línguas menores para a conquista da autonomia, do reconhecimento e do fluxo no interior das discussões. Todavia, o balanço necessário é fazê-las viver como diferença, sem transformá-las em unidades maiores não cromáticas, marcando seu potencial político e criativo. Ser autônomo mantendo as diferenças na pluralidade.

Um fator relevante é que através da filiação *Estado, Língua e Nação* há o exercício de uma relação de saber e poder, colocando o sujeito numa posição de obediência: a língua para além da idéia de comunicação – ação comum – tem a destinação de produzir imperativos nas relações que se seguem. Aqui se configura o processo de luta política das chamadas minorias: romper os saberes dominantes (no sentido de controle, de poder, de verdades) de grupos colocados como *maiores*, sem transformar-se em outros modos de universalizações, também *maiores*, pelo menos dentro dos pequenos grupos – o que reproduziria a mesma prática fascista a que almejam escapar, e a que se opõem.

Como se vê, o movimento de resistência ou as linhas de fuga produzidas pelas minorias são exatamente,

[...] essas multiplicidades de fuga ou de fluxo. – Seja o conjunto infinito dos não-brancos da periferia, ou o conjunto reduzido dos bascos, [...] vemos por toda parte as premissas de um movimento mundial: as minorias recriam os fenômenos “nacionalistas” que os Estados-nações se haviam encarregado de controlar e de sufocar (DELEUZE E GUATTARI, 1997, p. 173).

Aponto, neste trabalho, a necessária resistência das diferenças, ou *différences*, na escuta daqueles que se fazem sujeitos pela língua de sinais, por vezes solapada e discriminada, minando em seus espaços menores, fendas, crateras que possam romper a língua maior – seja o português padrão, seja o movimento que se nota em alguns grupos surdos de tornar também a Libras uma língua maior – para movimentar outras criações lingüísticas a partir e apesar dessas maioridades, no contra-fluxo delas.

Quanto mais se possibilitar a inscrição de outras formas de existências humanas, maior será a circulação das diferenças como potências criadoras de singularidades. Desta forma, fraturam-se as naturalizações racistas e segregatórias, produtos desta sociedade inventada pela norma do ideal de/para o outro. Nas narrativas surdas há a marca da demanda do surdo, na petição de sua diferença para conosco (PERLIN, 2006), da mesma forma que há a petição ouvinte de suas diferenças nas comunidades surdas e há petições de inscrições de outras diferenças surdas dentro das várias comunidades surdas que impõem ideais ao ser surdo.

Uma construção singular que entra em contraste radical com o *alter* ouvinte – sem se fechar em um universalismo surdo. A marca da diferença lingüística não os torna iguais, a despeito de um caráter aparentemente comum: a língua de sinais; contudo, é preciso considerar que seu uso é sempre singularizado. Os surdos como *alter* denunciam singularidades que se inscrevem fora da lógica da mesmidade³⁰ (do ser surdo e do ser ouvinte); e mesmo a mesmidade ouvinte – “o ouvinte” – não existe nunca como um modelo universal.

Depois de lembrarmos anos de tradução de identidades surdas na “suposta” mesmidade ouvinte (PERLIN, 2006), (mesmidade como modelo ideal de transformar o surdo num ouvinte ou falante), é possível e esperada a entrada em cena da resistência imposta e posta pelas comunidades surdas, sempre presentes, porém, agora, de forma

³⁰ A mesmidade, para Perlin (2006), é efeito da relação de poder entre surdos e ouvintes, na manutenção do padrão oral, fonocêntrico, de primazia das línguas. Processo que tende a inscrever o surdo como anormal, traduzindo-o como objeto de controle no modelo ouvinte de ser e se fazer sujeito.

eminente. Em um segundo momento, fortificados como grupos, surgirão às resistências pela diferença surda também dentro das comunidades surdas.

Na relação entre surdos e ouvintes (e também entre surdo-surdo), há saberes produzidos. Ao ver-se através do outro, no contraste entre as múltiplas identidades, o ouvinte se torna o outro do surdo e vice e versa – contudo, há um hibridismo das formações identitárias, ou identidades flutuantes, fronteiriças e deslocáveis (PERLIN & QUADROS, 2006; KLEIN & LUNARDI, 2006). É a presença da diferença que impulsiona o contato com a alteridade e proporciona subjetividades surdas, subjetividades ouvintes, subjetividades outras, singulares, variáveis, diversas. Sobre as diferentes construções identitárias criadas na relação ouvinte e surdo, Perlin & Quadros, (2006) dizem:

Os ouvintes nascem do povo ouvinte e adquirem experiência de ouvinte. A experiência do contato com a experiência do outro diferente, com aquele outro que volta e reverbera de si sua pedagogia, coloca-o diante da mudança de si. *Ser ouvinte é o oposto de ser surdo*. Ser surdo significa simplesmente se desenrolar como o diferente, como o outro do ouvinte [...] (p. 170) É possível, porém, que um outro ouvinte conceda uma política cultural em favor do outro surdo, inclusive levando-o à militância (p. 174, grifos meus).

Embora a marca da diferença surda seja explicitamente colocada em discussão, na citação acima as autoras fazem ver um hibridismo surdo com o ouvinte. O outro ouvinte que se desenrola na mestiçagem com o surdo, e introduz-se na luta política cultural, na luta pela diferença, que já é sua também. O outro – ouvinte e intérprete – deixa de ser tão distante e passa a ser mestiço: meio surdo.

Entretanto, a polarização ou essencialização, “povo ouvinte” e “povo surdo”, ainda que pesem os movimentos históricos de assimilação do diferente por um grupo, supostamente majoritário, porque é, de fato, uma minoria que faz rodar a maquinaria política legitimadora da ilusão de haver uma forma correta de “ser brasileiro/a”, parece-me importante de ser analisada com maior cuidado epistemológico. Quer dizer: a favor de quem, contra quem, com quais vontades de saber e poder sobre o outro constrói-se tal

polarização? Não se cai novamente no fascínio da homogeneização quando se afirma que “ser surdo é o oposto de ser ouvinte”?

Há, sem dúvida, técnicas de disciplinamento do corpo materializadas nas clínicas e nos jogos de tradução e reabilitação do outro, presentes na contemporaneidade, ou seja, nesta sociedade regulamentadora da vida e dos saberes circulantes; há ainda o controle social e o desejo de apagamento das diferenças; mas há também as vozes emersas nas resistências surdas; há singularidades produzidas pela arte menor surda – que cromatiza no português oral a presença de outras línguas –, pela língua de sinais e suas minorações na língua oral e na própria língua de sinais maior; pela escritura da surdez no corpo surdo que não produziu o “a-normal”, mas o diferente, que não quer mais ser exotizavelmente traduzido, mas escutado e respeitado como diferença.

O surdo como diferença, na sociedade em geral, e especificamente posto na *escola inclusiva*, convoca uma petição, a sua convivência conosco, na mesma diferença em que se constitui sujeito de si – pela língua de sinais que já é plural, múltipla. O desafio é trazer a diferença surda para dentro das instituições de ensino, sem torná-la única, caso contrário, cairíamos na mesma tradução centralizadora e universalizante de um modelo correto de ser surdo, de ser ouvinte, de ser sujeito.

Dito de outro modo, seria pensar na possibilidade de oferecer ao surdo um ensino multilíngüe em Libras, sem seqüestrá-lo numa sala regular onde a língua portuguesa se impõe em sua maioria – prática que o coloca na condição de um “anormal” que nunca se fará normal, porque lhe é da ordem do impossível ser ouvinte. Oferecer a *hospitalidade sem ser hostil*³¹, sem impor regras de convivência com o monocromatismo de uma língua maior – seja ela qual for.

³¹ Em “Anne Dufourmantelle convida Jaques Derrida a falar Da Hospitalidade” (2003), Derrida fala da necessária hospitalidade incondicional, referindo-se à recepção da casa aberta do hospedeiro ao estrangeiro que pede abrigo, sem lhe impor regras. O autor, contudo, afirma também o impossível dessa hospitalidade, uma vez que há leis de convivência impostas ao hóspede: que fale a minha língua, conheça os meus costumes, obedeça às regras (DERRIDA, 2003). Empréstimo o conceito derridiano de hospitalidade para pensar as regras subjacentes ao jogo da inclusão escolar que por vezes se fazem de modo hostil à aquele que nela se hospeda.

Uma possível tática de pacificação da diferença, entre estudantes surdos e ouvintes na escola, tem sido pensada a partir da presença do *intérprete educacional*. Ao intérprete se destinaria a intermediação das diferenças lingüísticas. Como, portanto, oferecer uma *hospitalidade* surda na diferença ouvinte, sem fazer do ILS um *hostil objeto* de habilitação ou de reparação da falta surda: a audição? Nesse caso, a presença do intérprete põe em evidência a impossibilidade de um professor ouvinte ser professor em português para seu estudante surdo. Como deixar o ensino cromático, nas várias línguas (LIBRAS, PORTUGUÊS), sem fazer do ILS a ponte fixa de passagem ou de transformação das diferenças no mesmo? Como franquear o policromatismo do ato educativo a partir da dinâmica da presença do ILS, de surdos, de professores e alunos ouvintes?

Vale avançar a mirada na relação constitutiva de ensino entre surdo e intérprete, transcendendo um contato meramente instrumental. Em um outro encontro, paralelo à aula “*maior*”, há um outro acontecimento de ensino, *marginal*, em sala. Esse enlace põe em cena outro paradoxo, ao qual daremos passagem a seguir, na inclusão com intérprete: a tradução e/ou o ensino.

2.2 A questão cultural do surdo, sua emergência como sujeito, e o acontecimento visual

Não há um setor particular na sociedade onde se possa fornecer a todos os outros aquilo que os proverá de significação. Seria restaurar o modelo unitário: uma religião imposta a todos, uma ideologia do Estado, ou ‘o humanismo’ de uma classe colonizadora. Que grupo tem o direito de definir, em lugar dos outros, aquilo que deve ser significativo para eles? É verdade que a cultura está mais do que nunca, nas mãos do poder, o meio de instalar, hoje como no passado, oculto sob ‘um sentido do homem’, uma razão de Estado. *Mas a cultura no singular tornou-se uma mistificação política. Mais do que isso, ela é mortífera. Ameaça a própria criatividade.* (DE CERTEAU, 1995, p. 142, grifos meus)

Para discutir o conceito de cultura, tomo como ponto de partida a perspectiva do francês, sociólogo e antropólogo Michel De Certeau (1995), articulando-a à noção de emergência de sujeitos, proposta por Foucault (1979).

Para De Certeau (1998), existem vários modos de mirar a questão cultural e suas relações de constituição nos grupos minoritários, destacando-se o fato de que a cultura não é única, mas é feita na pluralidade dos acontecimentos cotidianos. O sujeito, para De Certeau (1998), se apropria da cultura de massa (erudita, maior, operante como verdadeira e única) e reescreve-a num processo de bricolagem, como uma *colcha de retalhos*³² – seria aqui a presença, o nascimento do novo, da cultura popular. Essa cultura produz sujeitos, sendo aquilo mesmo que marca e reescreve o sujeito, inscrevendo-o em novas formas de significar e ser significado pelo mundo. “Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significados para aquele que as realiza” (DE CERTEAU, 1995, p. 141). Portanto, as ressignificações culturais trazem como consequência novos sujeitos que emergem em novos atos e, nesses *fazeres cotidianos, os sujeitos se enlaçam simbólica e culturalmente, através destas mesmas práticas, e se (re) fazem* (DE CERTEAU, 1998).

As minorias, ainda com a ajuda De Certeau (1995), são compreendidas como o surgimento de agrupamentos de *sujeitos novos na história*. Sujeitos que assumiram, em dado momento histórico, suas diferenças, dando-se a ver através de diferentes estratégias políticas, de lutas e combates por interesses, aparentemente comuns, e filiados entre si, para uma possível autonomia. Sobre isso se vê:

Há negritude apenas a partir do momento em que há um sujeito novo na história, isto é, quando homens optam pelo desafio de existir. [...] uma unidade social somente existe quando assume o risco de existir. O que constitui uma etnia não é o fato de que um etnólogo ou sociólogo possa definir em algum lugar [...] os elementos culturais analisados... Ora, não se pode fazer abstração do ato que *mantém* juntos todos esses elementos. [...] Há unidade política apenas a partir do

³² O conceito híbrido da cultura como produção macro e micro social, marcando o corpo do sujeito, na alegoria da “colcha de retalho”, dialoga perfeitamente com os conceitos das “minorias” encontradas em Deleuze e Guattari (1997), e manifestadas na modernidade pelo “devir ou a flutuação, ou seja, pelo desvio que as separa (minorias) desse ou daquele axioma que constitui uma maioria redundante” (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 173). Ainda em *Mil Platôs – Vol 5 –*, em especial no capítulo 14: “O liso e o estriado”, Deleuze e Guattari (1997) também trazem a alegoria da *colcha de retalho – patchwork que são tecidos produzidos pelas sobras de diversos pedaços de panos* – para exemplificar a inter-relação das resistências, das minorias nômades (como máquina de guerra) que irrompe criações nas ciências maiores do Estado e seu poder. Uma diferença irreduzível que promove um resto, mesmo na aparente homogeneidade científica – o estriado e o liso que se misturam, se hibridizam; um liso não homogêneo, mas que mostra certa harmonia nos pedaços em contato, nas misturas, nas diferenças.

momento em que um grupo se dá por objetivo e por tarefa existir como tal (DE CERTEAU, 1995, pp. 154-155, grifo do autor).

Michel de Certeau (1995) sai das prisões interpretativas dos “contextos” puramente econômicos ou sociais ou sócio-culturais que tudo explicam (ou simplificam), afinando sua sensibilidade para aquilo que chamou de “artes de fazer”, ou seja, para uma lógica específica de algumas manifestações “populares” que se manifestaram de forma política, que criam e resistem à massificação comercial da cultura dominante. Lógica marcada pela contradição e pela ambigüidade que pedem um olhar descentralizador – características, não raramente, impermeáveis à lógica racional.

O autor aposta na criatividade das pessoas comuns e na interferência da relação do sujeito no consumo dos produtos culturais. Ao apropriar-se dos discursos massificantes, no cotidiano da vida, o sujeito não os aceita passivamente, mas neles interfere e modifica-os criando novas estratégias de uso e novos significados para o que foi consumido, portanto, sua tese vai de encontro à noção de sujeito ativo e construtor de si, mesmo diante da suposta dominação cultural.

Segundo Gesser (2006), que, assim como eu, também se valeu das contribuições de De Certeau (1995) para pensar a relação sujeito e cultura, não se pode manter o determinismo cultural, tomando o sujeito como objeto passivo. Numa relação cultural, feita com o outro, o sujeito se (re)cria, se (re)conta, transformando-se sempre em outro mudado. Isso porque “há também uma re-significação dessa ordem superposta – os oprimidos e os excluídos –, afirma ele, não são repositórios e/ou ‘consumidores’ passivos nessa relação, ao contrário, para o autor, consumir é produzir” (GESSER, 2006, p. 42). Essa mirada convoca-me a pensar que o sujeito emergente, assim como em Foucault (1979), é aquele que na resistência encontra formas outras de *sobreviver*, de ser e se fazer sujeito. Frente às situações de massacre de sua singularidade, de sua existência, o sujeito estabelece, em seu corpo e com o seu corpo, “táticas” de lutas, de sobrevivência, nas variadas armas que cria para resistir cultural e lingüisticamente – É assim que penso a questão do surdo e da surdez!

De Certeau (1995) discutiu os movimentos culturais e políticos das chamadas minorias, como forma de reivindicação de seus afetamentos sociais. Também alertou para os perigos de transformar os atravessamentos políticos das minorias, suas produções, em simples espetáculos culturais. Dessa maneira, a cultura – tomada primeiramente como a negação de um grupo pelo outro e, depois, na manutenção de lutas políticas das línguas, sobrepondo-se à folclorização cultural – deve ser pensada para além das representações, das chamadas manifestações culturais das diferenças. O espetáculo cultural não representa, para De Certeau (1995), a autonomia política, pois apenas mantém peças rituais da cultura minoritária, que rapidamente se vêem incorporadas ao discurso e práticas folclorizadas de uma maioria – transforma-se a luta política num espetáculo teatral das diferenças.

É exatamente no ato de resistência e nos tensionamentos políticos que os grupos minoritários devem se constituir como sujeitos novos da história, todavia, atentos para não serem apenas admirados, mas para existirem como movimentos políticos – saindo da armadilha de objetos de visão para o outro apenas no campo da escrita ou da legislação.

[...] a forma mais imediata de manifestação cultural é de ordem da cultura. A reivindicação bretã diz: “Temos outras tradições, nossa referência histórica é outra, temos outras formas de comunicação etc.” Porém, se nos prendemos a esse elemento cultural, mais dia, menos dia seremos fatalmente recuperados, justamente porque a manifestação cultural é apenas a superfície de uma unidade social que ainda não encontrou sua própria consistência político-cultural. Permanecer nessa apresentação cultural é entrar no jogo de uma sociedade que constitui o cultural como espetáculo e que instaura por toda parte os elementos culturais como objetos folclóricos de uma comercialização econômico-política. (DE CERTEAU, 1995, p. 146).

No caso da surdez e das chamadas “culturas surdas”, a questão cultural está presente como idealização romântica da possível união “entre sujeitos iguais”. Esse mecanismo de resistência e manifestação ideológica aparece nas formas de negação e de aproximações culturais – movimento legítimo. Esse processo inicial de se nomear como “não sendo X”, existe, segundo De Certeau (1995), em todas as formas culturais minoritárias, e uma negação como “*não sou ouvinte sou surdo*” é o primeiro passo ideológico para a formação do laço simbólico, de união dos grupos étnicos e lingüísticos – necessários num primeiro momento.

Para Klein e Lunardi (2006), “esses movimentos de *afirmação de culturas surdas* têm se apresentado, na maioria das vezes, como forma de cristalização de um ideal onde a essência da cultura é algo a ser buscado no contato e na aproximação entre esses sujeitos” (p. 16, grifos meus). Todavia, não existe uma cultura surda separada e única, mas culturas surdas em relação e em construção também e nas variadas comunidades ouvintes: o surdo(a) que é brasileiro(a), mulher ou homem, negro(a), branco (a), indígena...

De Certeau (1995) assinala o perigo dos essencialismos militantes que se perdem nas próprias manifestações puramente culturais, visto que acabam por negar as diferenças plurais que elas próprias exercem, criam e mantêm; isolando-se num grupo, podem perder o foco da luta política, do engajamento necessário, das mobilizações dentro das comunidades ditas majoritárias.

A minha intenção é discutir as questões culturais, em especial, as questões culturais surdas:

Entendidas a partir de um espaço de fronteira, onde as diferenças se mesclam e se configuram nas relações de poder, nos permite falar de identidades de fronteira que são constituídas nos espaços intersubjetivos de tradução cultural. Espaços esses que são lingüisticamente multivalentes, onde se encontram sobreposição de códigos, e uma multiplicidade cultural em que se inscrevem as diferentes posições de sujeitos (KLEIN E LUNARDI, 2006, pp. 17-18). [...]

Ao compreendermos as culturas surdas como híbridas, de fronteiras, constituídas por diferentes subjetividades, não nos referimos simplesmente aos recortes de raça, etnia, gênero, sexualidade, condição social, mas, também, aos atravessamentos de uma “suposta” cultura ouvinte por onde transitam os sujeitos surdos em suas relações sociais (KLEIN E LUNARDI, 2006, p. 19).

Penso a questão cultural como processo de mesclagem, tenso e fronteiro – a tensão se dá justamente pelas mesclas culturais que colocadas em contato como diferenças, suscitam lutas por espaços e manutenções. Essas misturas, esses hibridismos, possibilitam repensar, tensionar e questionar as naturalizações culturais e os registros historiografados que vêm de uma maioria culta letrada, e também mestiçada, pelas línguas e culturas outras. O salto é fazer da reivindicação surda um acontecimento político: “na medida em que a reivindicação cultural possa assim tomar forma de uma luta política, contra a centralização social ou cultural” (DE CERTEAU, 1995). A questão das diferenças, no caso aqui, dos

surdos, não pode se apresentar como folclórica, como cultura passada, ou uma língua que armazena e faz lembrar as relíquias de um passado distante. A luta deve ser posta para que se vejam outros rumos além da folclorização nacional, do embelezamento da língua de sinais, insistindo nas mudanças éticas, que possibilitem a entrada e permanência dos surdos nos mais variados lugares sociais, e que mostrem a relação híbrida e possível das múltiplas culturas, sem que uma sobre-saia.

Assim, creio que há cultura(s) surda(s), na medida em que há processos de identificações entre sujeitos híbridos surdos. Há características peculiares que os sujeitos surdos constroem a partir de sua experiência de sujeito com sua surdez, de singularidade no uso (ou não) da língua de sinais. Há singularidades que os caracterizam e que os marcam culturalmente de forma distinta aos ouvintes.

Como a história aqui não é linear, mas descontínua, singular e experienciada, é aqui que a cultura exerce outra função e toma outra forma. Não é única, mas plural, efeito de singularidades, e construída socialmente por e pelos sujeitos que são sempre políticos e efeitos de linguagem. Partilham as ações não apenas de ordem “estruturais”, mas, a partir das micro-relações que ocorrem no cotidiano e de forma subjetiva. Portanto, cultura-política-linguagem se inter-constituem no ato de um ser humano se fazer sujeito para si e para o outro. O sujeito não se faz fora da linguagem, nem está isento de irrompimentos políticos e culturais.

Klein e Lunardi (2006) também propuseram a necessidade de pensar as identidades e culturas fora dos essencialismos e totalitarismos, buscando modelos culturais fora de parâmetros normativos, quais sejam eles, marcando a questão singular das diferenças. Considerá-las, (cultura e identidade), no espaço complexo de relações contraditórias, presentes no pós-modernismo, e que tornam os sentidos múltiplos, instaurando novas criatividades e incertezas, é uma das propostas deste trabalho.

Numa gama inteira de formas culturais, há uma poderosa dinâmica sincrética que se apropria criticamente de elementos dos códigos mestres das culturas

dominantes e os “criouliza”, desarticulando certos signos e rearticulando de outra forma seu significado simbólico. (HALL, 2003, p.34).

A noção de “crioulização” lingüística e cultural, trazida por Hall (2003), dialoga perfeitamente com as questões culturais apontadas por De Certeau (1995). O processo de mistura, da apropriação da cultura letrada e de sua reconfiguração numa outra forma de ser, das culturas populares: a língua do branco que se criouliza e já é outra... a dança, a arte, e as mais variadas fabricações culturais... sempre estão sendo refeita num novo e devir acontecimento.

Na linha dos Estudos Surdos temos boas discussões sobre a existência ou não da Cultura Surda. Para Quadros (2002, p.10), e fundamentada em Hall (2003), a cultura surda é tomada como:

[..] a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes (QUADROS, 2002, p.10).

Nessa linha, ainda, muitos surdos têm mostrado as especificidades dos surdos, marcando a questão cultural como primordial, tomada por dois fatores: o apelo à constituição de sujeito pela visão, e pela língua de sinais. Alguns autores como Lopes (2007) retomam a questão cultural e essas especificidades como marcadores culturais de aproximações, mas não fecham um modelo único de cultura.

Para a pesquisadora surda Strobel (2008), a cultura surda se define pelos artefatos ou peculiaridades culturais (lingüísticas, familiares, pela literatura surda, pela vida social e esportiva – que têm um tom diferente nas comunidades surdas –, pelas artes visuais, pelas produções materiais que auxiliam os surdos entre outros quesitos comuns). Esses aspectos, na tese da autora, constituem um conjunto de valores e normas do que se pode tomar por cultura surda, dentro dos grupos e movimentos surdos.

Compartilho com Strobel (2007) a questão das especificidades visuais dos surdos, que tenho chamado de acontecimentos visuais, por inscrevê-los numa lógica de acontecimentos enlaçados, perpassados e afetados pelo sentido da visão. Contudo, penso ser necessário um aprofundamento maior nesta noção específica. Há uma outra forma do surdo se fazer sujeito que é diferente do ouvinte, isso é perceptível. “Os sujeitos surdos, com a sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através dos olhos, tudo o que ocorre ao redor dele: desde os latidos de um cão [...] até de uma bomba estourando [...] pelas alterações ocorridas no ambiente” (STROBEL, 2008, p. 39). No entanto, as diferenças também se mantêm entre os surdos, visto que cada um é um, e as experiências são sempre outras, porque o momento vivido, as ligações filiadas ao corpo do sujeito são outras, e afetam de diferentes formas cada um e em um tempo singular.

Cito um acontecimento de Strobel (2008) narrado como especificidade visual:

Uma vez meu namorado ouvinte me disse que iria fazer uma surpresa para mim pelo meu aniversário; falou que iria me levar a um restaurante bem romântico. Fomos a um restaurante escolhido por ele, era um ambiente escuro com velas e flores no meio da mesa, fiquei meio constrangida porque não conseguia acompanhar a leitura labial do que ele me falava por causa de falta de iluminação, pela fumaça de vela que desfocava a imagem do rosto dele, que era negro; e para piorar, havia um homem no canto do restaurante tocando música que, sem poder escutar, me irritava e me fazia perder a concentração por causa dos movimentos dos dedos repetidos de vai-e-vem com seu violino. O meu namorado percebeu o equívoco e resolvemos ir a uma pizzaria! (STROBEL, 2008, p. 38).

Essa ilustração serve para identificar algumas diferenças entre surdos e ouvintes no cotidiano. Todavia, a experiência sempre é da ordem da singularidade. O que fica saliente é o ser surdo, mesmo nas variações múltiplas, nos hibridismos possíveis com/na língua oral ou não, no fazer-se pela visão e não pela audição, formar-se e transformar-se em singularidade. O diferencial aqui marcado é o acontecimento visual surdo, o ato em si de a experiência ser construída basicamente pelo olhar. Nessa experiência singular e híbrida, ao mesmo tempo, o surdo vai se relacionando com o mundo, com os outros, quaisquer que sejam esses outros. A língua de sinais é uma das marcas da singularidade surda, a questão do olhar, da apropriação cultural pela visão é outra, todavia, mesmo tendo (os surdos) especificidades aparentemente comuns, isso não os torna iguais (numa essência única),

porque os acontecimentos, mesmo sendo mediados pela visão (caso dos surdos) são sempre singulares, sempre experiências.

Há sem dúvida uma relação de saber poder, na construção social, marcada sobre os surdos, que, no entanto, se reinscreveram e vêm se reinscrevendo para além desses discursos. Para Perlin (2006), as formas de nomear o surdo são fortemente marcadas pelo modelo ouvinte de normalidade e superioridade vindas das culturas (valores) ouvintes, grafocêntricas e fonocêntricas. Esse processo de invenção de uma surdez menor, desprestigiada, (deficitária), é de fato real, mas isso não os impediram (surdos) de se nomearem (entre si e para si) de outras formas, de viver e sentir nas culturas mescladas pela língua de sinais, uma forma específica de ser surdo-brasileiro-falante da língua de sinais, em mescla ou não com o português. Assim como o ouvinte que se aproxima dos movimentos surdos, também é afetado e mesclado com a língua de sinais e com a questão visual.

Portanto, minha posição é a seguinte: existem culturas surdas como referido acima no trecho de Quadros (2002), efeitos de singularidades, compostas e afetadas por marcadores culturais surdos e processadas juntamente com a presença da língua de sinais e as experiências visuais (LOPES, 2007). No entanto, não creio numa “cultura surda” única e hermética, em relação de oposição à cultura ouvinte. Neste ponto, compartilho de idéias fundadas em De Certeau (1995), sobre as pluralidades culturais; em Deleuze e Guattari (1997), no conceito de minoria como movimento fluido nas linhas de fuga, e nas constantes criações dentro das maiorias; nas discussões trazidas por Klein e Lunardi (2006), em relação aos hibridismos culturais surdos.

Entendo as culturas surdas contaminadas e contaminadoras. Afetadas pelos muitos significantes que se compõem também na relação pelos e com os ouvintes; e a partir desses construtos, desses saberes, os surdos criam suas (re) significações, suas diferenças, suas diversidades lingüísticas e culturais – que contam de suas vivências, histórias e saberes surdos.

Os surdos vivem em espaços com ouvintes, sendo o único grupo que, sem nação no sentido de solo, faz “coabitarem” as línguas de sinais menores com as línguas orais também menores – línguas que o processo escolar formal pretende tornar maiores. Portanto, a cultura surda transita e modifica os variados espaços ocupados por surdos e pela língua de sinais, existindo e insistindo em muitas culturas surdas (LADD, 2003; GESSER, 2006).

Em Gesser (2006), evidencia-se a relação de mesclagem entre as múltiplas culturas surdas e as culturas ouvintes. Um afetamento – que dialoga bem com o irrompimento emergente em Foucault (1979) – híbrido entre essas culturas que “se embaçam”. Mesclam-se as culturas, apagam-se as fronteiras e as diferenças ora se aproximam, ora se distanciam. A autora, assim como Klein e Lunardi (2006), discute os hibridismos lingüísticos e culturais na formação do sujeito, e no uso que ele, sujeito, faz de sua língua no cotidiano – das línguas menores, das línguas caseiras.

Para Gesser (2006) a singularidade surda não é uma característica específica e única de surdos que partilham de espaços surdos-surdos. Entende-a como uma inscrição singular, de constituição social, posta em relação também e com os ouvintes. O surdo é outro, é diferente, e apropria-se de uma “forma outra” de mirar a vida, de falar e ser falado (em gestos), mesmo se sua relação for exclusivamente de surdo-mãe ouvinte, e/ou, ainda, de surdo-ouvinte.

A autora também chama a atenção para as muitas diferenças minoritárias e étnicas que podem partilhar da constituição identitária da pessoa surda e que muitas vezes são deixadas à margem:

Não quero negar a existência de características compostas por valores, comportamentos, atitudes e práticas sociais distintas das culturas ouvintes. Todavia, o perigo está em transformar as diversidades em homogeneidades culturais, ou seja, ter uma visão dividida e singular entre “cultura ouvinte” (dominadora) e “cultura surda” (dominada), fazendo com que a identificação do segundo grupo seja marcada apenas na surdez e na língua de sinais – independente da raça, classe ou gênero. (GESSER, 2006, p.139).

Mais uma vez marco a pluralidade dos sujeitos, das culturas e das línguas, nos processos de contaminações entre sujeitos, culturas, transcendendo fronteiras, ou deslocando e misturando as diferenças do eu e do outro, numa complexa rede de lugares e não-lugares, de entre-lugares e de identidades móveis (BHABHA, 1998; DERRIDA, 2002). As possibilidades de existências de pluralidades culturais, para além das mesmidades oferecidas e traduzidas, deixam de tornar a cultura alheia um ritual de admiração, tornando-a um direito de existência. A escola inclusiva com o surdo e o ILS, portanto, é a metáfora perfeita de uma mestiçagem que insiste em ser “branqueada”, “ouvintizada” e “civilizada” em um contexto educacional que se quer impor como MAIOR.

A diferença entre surdos e ouvintes de fato existe e insiste marcada pela diferença cultural e lingüística, pela diferença da experiência do ser surdo e do ser ouvinte. Uma diferença que nunca se reduzirá ao uno, e que impõe a existência da alteridade. Neste caminho, penso a pessoa surda e a constituição da subjetividade do sujeito ouvinte como acontecimento, como parte de um processo de encontros.

A estratégia genealógica de leitura da história (FOUCAULT, 1979) possibilita problematizar as construções sociais e fazer emergirem as histórias-acontecimentos de sujeitos surdos, intérpretes de língua de sinais que vivem em fronteiras, em zonas de contatos que se distanciam e se aproximam, sempre em zonas mescladas entre si – espaços híbridos materializados nas escolas, nas universidades, nas comunidades, nas próprias relações humanas, nas relações entre professores e alunos, surdos e intérpretes... nas colchas de retalhos, nos *patchworks* que somos cada um e todos, e que, de certa forma, tecemos, articulamos e produzimos o colorido da vida e as múltiplas diferenças!

CAPÍTULO III

ACONTECIMENTOS, SABERES E ENSINO

Uma parte de mim é permanente
Outra parte se sabe de repente
Uma parte de mim é só vertigem
Outra parte linguagem
Traduzir uma parte na outra parte
Que é uma questão de vida e morte
Será arte?
Será arte?
Será arte?
(Ferreira Goulart: *Traduzir-se*)

O foco deste trabalho, a partir de singulares leituras, é entrelaçar os efeitos da inserção do surdo no ensino inclusivo, com a presença do ILSE; os saberes ali circulantes; e as particularidades presentes nesse processo novo, como efeito de um acontecimento pedagógico.

Justifico brevemente o necessário trabalho empreendido no capítulo I. Falar da invenção da surdez primeiramente foi um percurso importante para mostrar a genealogia da surdez e a emergência do surdo como diferença lingüística que rompe o campo da surdez narrado pela deficiência. Ainda no mesmo capítulo, apresentei as várias abordagens sobre a surdez, e, sobretudo, o campo teórico em que penso quando escrevo sobre essa temática. O estudo se adensa na problematização das relações de inserção do surdo e do ILSE no ensino inclusivo.

No capítulo II mostro como entendo a questão da diferença e a questão cultural do surdo fora da centralização essencialista: comunidade e cultura. A importância dessa discussão mostra-se 1. no fato de a diferença surda estar atrelada à questão cultural e a marcadores culturais de singularização surda; portanto, cabe uma justificativa maior sobre o próprio conceito de cultura, base para a continuidade das discussões; 2. no cuidado para não cair – eu mesma – na essencialização cultural (surda) e perder-me em meio às diferenças

que existem entre os próprios surdos e intérpretes; embora sejam diferenças legítimas, não nego nunca que a língua de sinais se faz, em muitos casos, elo de com-partilhamentos surdo-surdo, e é um diferencial, uma marca da singularidade surda, do pensamento surdo e, portanto, do processo do aprender do surdo.

O ponto de encontro dessas trilhas está na invenção da surdez como um processo maquínico de fazer o outro igual, na tentativa de maiorar língua-cultura e homogeneizar a população em nome de uma suposta identidade nacional, que demandaria *uma escola igualmente uma para todos*. A aceitação das diversidades, e não das diferenças, que assimila o outro e suas culturas, folclorizando-os. No percurso de ambos os capítulos (I e II), procurei mostrar o processo assimilatório do outro: convertendo a diferença em espetáculo teatral e cultural, de um lado (cap II), e os investimentos de normalização, de outro (cap. I). Duas faces da mesma moeda, mas sem perder de vista a reinvenção cotidiana do sujeito. Pelas resistências que promove, por meio das técnicas e tecnologias, “os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e respondam a certos critérios de estilos” (FOUCAULT, 1994, p. 15).

Foi necessário mostrar meu rompimento com a concepção instrumental e ortopédica frente à surdez para poder agora anunciar o rompimento que pretendo fazer, também, em relação à função ortopédica do intérprete educacional em sala de aula: um sujeito entendido muitas vezes, em metáfora, como o substituto do “amplificador sonoro”, ao emprestar seu corpo para o professor, na condução de sua voz, de sua aula, “passando-a” ou “amplificando-a” para o aluno surdo. Será que isso é assim mesmo?

Rosa (2005), em suas pesquisas sobre a tradução da Libras, discutiu as angústias vividas pelos tradutores e intérpretes ao tentarem manter o discurso na forma mais original possível – mesmo quando essa tradução acontece fora do espaço escolar. Essas situações conflituosas se dão pela impossibilidade de neutralidade durante todo o processo de tradução, justificado pelas escolhas realizadas por intérpretes de língua de

sinais durante o ato tradutório: escolhas culturais, ideológicas, lingüísticas, dialetais, todas apontando para certa autoria do tradutor.

Embora freqüentemente ainda seja desejada a neutralidade pura na relação do intérprete com o conteúdo a ser traduzido (ou com o texto original), *isso* é da ordem do impossível, visto que toda tradução é uma recriação da obra original pelo intérprete ou pelo tradutor. Para Derrida (2002), numa tradução sempre haverá um *resto intraduzível*. É exatamente esse *não-todo da tradução* que distancia o texto original e faz do texto traduzido uma outra e nova escritura. Portanto, o tradutor tem mérito por sua própria autoria de tradução – o que significa dizer que o tradutor é autor.

Como propõe Derrida (2002):

Nada é mais grave que uma tradução. Eu gostaria de marcar que todo tradutor está em posição de falar da tradução, em um lugar que não é nada menos que segundo ou secundário. Pois se a estrutura do original é marcada pela exigência de ser traduzido, é que, fazendo disso a lei, o original começa a se endividar também em relação ao tradutor. O original é o devedor, o primeiro demandador, ele começa por falar – e por lastimar após a tradução. (p. 40). [...]

Acompanhemos esse movimento de amor, o gesto desse amante (*liebend*) que trabalha na tradução. Ele não reproduz, não restitui, não representa; no essencial ele não devolve o sentido do original, a não ser nesse ponto de contato ou de carícia, o infinitamente pequeno do sentido. Ele estende o corpo das línguas, ele coloca a língua em expansão simbólica; e simbólica aqui quer dizer que, quão pouco de restituição haja a cumprir, o maior, o novo conjunto mais vasto deve ainda reconstituir alguma coisa. Não é talvez um todo, mas é um conjunto cuja abertura não deve contradizer a unidade. Como o cântaro que dá seu topos poético a tantas meditações sobre a coisa e a língua, de Hölderlin a Rilke e a Heidegger, a ânfora é uma com ela mesma toda se abrindo para fora – e essa abertura abre a unidade, torna-a possível e proibi-lhe a totalidade. Ela lhe permite receber e dar. Se o crescimento da linguagem deve também reconstituir sem representar, se aí está o símbolo, pode a tradução aspirar à verdade? (p.49).

Essa é a angústia que marca o ato tradutório e produz tensão no corpo do tradutor: ter que experimentar em si, a partir do dito alheio, a busca da fidelidade impossível. Não coloco em jogo a questão ética, altamente necessária, nessa e em todas as outras profissões. Há certamente uma busca pela máxima fidelidade na tradução, todavia, faço ver uma realidade da sala de aula: o ILS, por não dominar o conteúdo, vê-se num lugar de dificuldades, e, ao dominar o conteúdo, muitas vezes ocupa o lugar do educador – os caminhos escolhidos sempre são outros.

Quero analisar como se dão estas relações (ILS, surdo, professor) em sala de aula. Como separar as “funções” do professor e do intérprete – se isso é possível –, suas relações com o ensino, as afetividades em jogo, as seduções da língua, todos esses aspectos em jogo no acontecimento cotidiano de uma sala inclusiva com a presença deste terceiro: o intérprete de língua de sinais educacional.

Partilho das concepções de Vilela (2006), marcando a existência de um tempo outro, um espaço de resistências, exposto nas formas variadas de habitar um mundo que não é uno, já que é habitado por múltiplos sujeitos também não unos, cindidos. A experimentação de cada momento é efeito de formas diferentes de olhar e sentir cada momento singular que, variado em seus diversos ângulos, vão constituindo a subjetividade de cada um de modo incalculável. Mudando-se os ângulos, muda-se o saber, e o sujeito passa a ser outro, sem saber que já é outro no próprio jogo do acontecimento...

Em Derrida (2004), o acontecimento é aquilo mesmo que escapa, que excede à própria maquinaria da vida – o incalculável, que escapa ao cálculo, e o não-calculável, que não é da ordem do cálculo – criando com efeito certa “liberdade” por ser sempre devir “acontecimento”.

Pode-se chamar isso de liberdade, mas somente a partir do momento em que haja o incalculável. [...]

O acontecimento, que por essência deveria permanecer imprevisível e logo não programável, seria aquilo que excede a máquina. O que se deveria tentar pensar, e como é difícil, é o acontecimento *com* a máquina [...]

Mas para ter acesso, se é isso possível, ao acontecimento para além de todo cálculo e, portanto, também de toda técnica e de toda economia, é preciso levar em conta a programação, a máquina, a repetição, o cálculo. Tão longe quanto possível, ali onde não se está preparado ou disposto a esperar por aquilo (DERRIDA, 2004, p. 66, grifo do autor).

No rastro dessas idéias, de ser a vida um processo de *devir acontecimentos* e pela existência do *resto intraduzível* na própria tradução, lanço pistas da (im)possível tarefa do intérprete no ensino, como tradutor fixo da voz do professor, marcando a necessária desconstrução da prática da atuação do intérprete educacional como alguém “neutro e imóvel”. Passo a escutar o ato-acontecimento da interpretação como e-feito de ensino; portanto, como algo que excede uma intermediação pedagógica. Entendo a tradução como

efeito de acontecimento entre sujeitos que, por seu *não-lugar dito, nomeado e reconhecido*, cria no corpo surdo e no corpo do ILSE³³ certa tensão e estranhamento – uma hostilidade irreduzível, fruto da forma como a inclusão tende a ser pragmaticamente entendida. Nesse sentido, a (im)possibilidade da inclusão materializa-se na convocação de um terceiro: o ILS em sala de aula.

Para tal empreendimento, será importante percorrer um caminho e fazer escolhas e dispor-me à escuta de interlocutores teóricos sobre a tradução/ interpretação/ produção do ILSE com o surdo. Autores que me darão ferramentas conceituais para a análise que desejo traçar, mostrando o caráter pedagógico da ação do ILSE como efeito de um acontecimento marginal ocorrido no interior da inclusão.

Parto da discussão do acontecimento como experiência do e no corpo do sujeito; saberes como singularidades inscritas nesse corpo falante, e ensino como acontecimento em que irrompem sujeitos que falam e são falados nas relações incorporais e corporais que ocorrem nas trocas, nas experiências, e nos instantes de acontecimentos. Nessa linha, traço meu plano de conceituação com autores como Deleuze (1974), Derrida (2002, 2004) e Larrosa (2004) para pensar o acontecimento, a experiência, o incalculável que se perde no acontecer sempre em devir na sala de aula – arrisco-me trabalhar com esses autores, mesmo tendo clareza das diferenças teóricas existentes entre eles. Todavia, é com Behares (2004, 2005, 2006) que discuto o ensino como *acontecimento didático*³⁴, numa

³³ Uso as nomenclaturas *intérprete de língua de sinais educacional* ou *professor intérprete*, entendendo-as da mesma forma como trabalhador da tradução que, além disso, efetua um trabalho pedagógico. Esse trabalho é efeito de mediações estabelecidas por um terceiro que é, necessariamente, usuário da língua de sinais. Contudo, alerta para a existência de pesquisas que diferenciam os dois termos e se aprofundam nessa questão (Lacerda, 2004; Rosa 2005) – o que aqui não será meu foco.

³⁴ O acontecimento didático marca a importância do desejo, da pulsão, na produção da singularidade e dos afetamentos na produção do saber e do ensino. Gostaria de apontar algumas diferenças quanto ao conceito de acontecimento. Para Foucault (1979, 1996), via análise do discurso, com algumas aproximações de Pêcheux (1990) – autor em amplo diálogo na teoria do Acontecimento Didático – o acontecimento se ampara em quatro noções: 1) um conjunto de forças presentes no meio que possibilitaram a emergência de determinadas práticas, 2) uma série, uma relação de multiplicidades determináveis historicamente, 3) o acontecimento que se faz nas singularidades e se reproduzem distintamente, 4) alternativas abertas no campo como resultado de forças que delineiam certas emergências. O discurso vive numa dinâmica constante entre o desejo e o poder. É parte de uma tecnologia de poder que auxilia as relações de forças, nas produções de saberes, e na emergência dos sujeitos (FOUCAULT, 1996, 1979). Para Pêcheux (1990) o discurso representa um efeito de sentido entre interlocutores, um já dito que se inscreve em um sujeito – língua (sujeito) e história. O discurso

perspectiva psicanalítica de base lacaniana, com estreitas releituras de conceitos – idas e vindas – freudianos.

Para Behares (2006), o acontecimento está em constante diálogo com os processos de formações discursivas (PÊCHEUX, 1990), tendo como pressuposto a construção do sujeito, pela própria noção de historicidade, nos processos históricos e sociais. Todavia, o acontecimento no campo do real é que marca o sujeito, promovendo no corpo certa singularidade a partir do ato vivido e daí produzindo suas múltiplas mudanças. Nessa proposta, o acontecimento está na instância da singularidade que se atualiza num discurso impessoal construído por sua própria historicidade. “O acontecimento discursivo é o ponto de encontro de uma atualidade e uma memória; é ele que desestabiliza o que está posto e *provoca um novo vir a ser*, reorganizando o espaço da memória que ele convoca” (PÊCHEUX, 1990, p. 17-19 – grifos meus). Portanto, a história aqui não é linear, exatamente pelas marcas singulares dos acontecimentos nos sujeito que a recriam e oferecem novos sentidos. A história é devir!

Nesse sentido, penso que o inusitado do acontecimento didático, presente, persistente e singular, dialoga perfeitamente com o acontecimento nas teorias pós-modernas de linha francesa, apresentadas até então, e amalgamadas nos diversos conceitos trabalhados neste texto, uma vez que o acontecimento, como venho mostrando, gera o novo, o devir-história, o devir-sujeito. Busco, na teoria do Acontecimento Didático, embasamentos sobre o que seja o desejo, o saber, e como isso se reflete na educação, na suposta relação que enlaça o ILS e o aluno surdo na produção do conhecimento (BEHARES, 2004, 2005, 2006).

Freud (1937) distingue – e penso valer a pena retomar rapidamente – três tarefas impossíveis, mas necessárias e presentes na civilização (nesse mal-estar de se fazer

para Pêcheux (2002) é uma prática social. O acontecimento também diz respeito à história do sujeito num plano macro e micro: as formações discursivas e ideológicas contribuem no processo de “fabricação do sujeito”, mas a inserção ou não na discursividade é da ordem do próprio sujeito. O acontecimento para Pêcheux (2002) marca o novo, ressignifica determinado enunciado, uma memória. Penso que em alguns momentos as teorias de Foucault e Pêcheux podem se tocar, embora, em tantos momentos se distanciem.

homem civilizado): o educar, o analisar e o governar. O autor menciona essas impossibilidades exatamente porque se referem a uma demanda de controle do outro, que nos é desconhecido (desconhecido até pelo próprio sujeito), e de controle de seus desejos e saberes, que certamente se mantêm indecifráveis.

Entre as tarefas, este trabalho focaliza a educação, e também agrega o traduzir-educar como outra (im)possibilidade, ao menos no que diz respeito à neutralidade imposta ao ILS. A educação como tarefa impossível gera uma freqüente angústia no professor que se vê na obrigação de “ensinar tudo a todos os alunos”. Da mesma forma, essa carga recai sobre o corpo do intérprete, porém, duplamente: na busca da tradução fidedigna e neutra do conteúdo (exigindo que o intérprete se faça canal da fala do professor) e na averiguação da “boa” tradução, inteligível pelo aluno. Esses anseios, frente a uma suposta neutralidade na tradução somada à necessidade de “bem-traduzir”, geram angústias e um mal-estar tanto para o ILS quanto para o surdo.

O ILS se vê submetido à constante espreita da traição durante a tradução do conteúdo: as múltiplas escolhas, as (in)fidelidades e as (re)construções de sentidos que surgem como caminho de toque entre as línguas que se vêem envolvidas (ROSA, 2005).

Dessa forma, a (im) possibilidade de traduzir o outro – professor, conteúdo –, de torná-lo conhecido, é um processo que deve ser analisado com cautela. Tanto para repensar a inserção do ILS e seu lugar, quanto para não tornar superficial a inclusão mediada pelo ILSE, mantendo a tradução no ensino de surdos como processo instrumental, sem levar em conta as relações lingüísticas e afetivas em questão – a relação transferencial é chave para o processo de ensino e, portanto, também para o ensino de surdos.

3.1 O ensino e o saber como acontecimento: sobre a inclusão do intérprete de língua de sinais na sala de aula

Nenhum processo educativo ocorre à margem da língua, mas sua presença não garante, por si só, o processo educativo, pois ele é efeito da relação transferencial entre as duas funções comprometidas: o educando e o mestre [...] (SOUZA, 2007, p.166)

Por que acontecimento? Para começar, pela tentativa de desnudar os sentidos que se inscrevem nas estruturas discursivas e que se atualizam em situações educativas presentes – atualização preenhe de memórias e de esquecimentos do estudante e do professor (SOUZA, 2007, p. 164).

Como pensar uma teoria que possa articular ensino e sujeito?

Essa foi a pergunta eixo que deu início à fala de Luis Ernesto Behares na *VIII Jornada CorpoLinguagem: “Um retorno a Freud”*, ocorrida de 17 a 19 de outubro de 2007 no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp³⁵.

Behares, na ocasião, participou da mesa redonda: “Educação e Psicanálise”, cujo tema foi: “Saber/Conhecimento e sujeito na teoria do ensino”. Behares (2007) propôs pensarmos o ensino como acontecimento discursivo que fratura qualquer previsão de programa prévio, sendo, portanto, da ordem do acontecimento.

Em sua exposição, Behares enfatizou a necessária e significativa alteração do conceito de Didática, mantida como uma disciplina que “coisifica” em métodos e técnicas o ensino, ou o ensinar, propondo uma interação entre o aprender e o ensinar, imbricados, mas distintos entre si. Propôs olhar a relação entre professor e aluno de outra maneira. Ambos – professor e aluno – colocados à deriva da língua(gem), na lógica do acontecimento, que faz os significados em jogo serem sempre deslizantes e deslizáveis, nas cadeias significantes que os amarram. Isso ocorre em e para todos os envolvidos no processo de ensino; nomeados, nessa teoria, *sujeitos didáticos*, ou *sujeitos de ensino e de saber* – conceitos que

³⁵ Esse evento foi promovido por membros do projeto SEMASOMa, no Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem. Esse projeto tem como enfoque articular a teoria psicanalítica com os estudos lingüísticos desenvolvidos no campo da ciência que toma a língua como objeto de investigação. No evento, Behares (2007) fez uma alteração no tema de sua palestra para “Psicanálise e Educação: para uma teoria do ensino à altura do sujeito”, exposto em 18/10/2007.

o autor busca em Chevallard (1991): *Didática, Saber, Conhecimento*; e em Lacan (1985a, 1985b, 1992): *Sujeito, Desejo, Saber e Falta*.

Na medida em que eles, alunos-professores em relação ao currículo, não se fixam em lugares postos previamente, como *objetos* de estudos psicológicos, tornam-se efeitos de relações singulares e transcendem fronteiras, tornadas móveis em si mesmas. De fato, Behares (2004) enfatizou em seus estudos a existência de dois modos de mirar a didática, modos esses circulantes na sociedade desde o surgimento da didática clássica: 1) como técnica do bem ensinar ou 2) como processo psicológico, efeito de relações entre sujeito, professor e o conteúdo a ser ensinado-aprendido. O primeiro reduz o ensinar à aplicação de métodos, responsabilizando o professor pelo processo de transmissão do conhecimento; nesse cenário, se o professor tem a devida formação no campo de sua disciplina e o preparo didático devido, o aluno aprende. O segundo modo focaliza a relação psicológica, sem apontar a questão do ensino e de seu acontecimento – como se o ensinar e o aprender fossem, as mesmas coisas; um sendo a consequência do outro. Nesse caso, se o aluno não aprende é porque há um problema na relação professor-aluno; culpa-se o sujeito: professor ou aluno; caso o fracasso permaneça, a investigação deve ser feita sobre o próprio aluno, seu corpo, e seu estado emocional, psicológico.

Rompendo com esses aportes teóricos, Behares (2004) propõe compreender “o *didático*” como “o fenômeno atualizado que observamos na atividade interpessoal do ensinar e do aprender” (BEHARES, 2004, p. 13). Sendo o didático, a “forma de atualização de uma historicidade – memória que se faz presente – [...]” (BORDOLI, 2005, p.17), na escola, na sala de aula, nos corpos dos sujeitos e na relação que estabelecem professores e alunos. Essa mudança epistemológica *da didática para o didático* pressupõe uma inversão do objeto de estudo e, desta forma, muda todo o modo de pensar o ensino. Do psicologismo técnico, da transposição do saber/conhecimento, para a investigação da relação entre os sujeitos, o ensino e sua imbricação no processo de aprendizagem, envolvendo nesse percurso saberes, sujeitos de desejos³⁶, e os efeitos de suas pulsões, circulantes na escola e

³⁶ Nos momentos em que trabalho com a questão do ensino, a partir do cap. II, tendo a pensar na relação do sujeito com a linguagem a partir da contribuição da psicanálise, Na perspectiva de Freud e Lacan (1985a,

na relação professor e aluno. Para Behares (2007), a pulsão diz respeito ao desejo de saber, à movimentação que inquieta o sujeito em sua busca de respostas.

Na vertente lacaniana, o termo freudiano *Wissbegierde* pode ser traduzido para o português como *curiosidade intelectual*, ou *desejo de saber*, e tem uma relação muito próxima com o conceito de pulsão, que é exatamente o que movimenta o sujeito na busca de completude de si com o objeto perdido. Lacan (1992) apropria-se do termo pulsão, ligando-o sempre ao desejo de saber, como sendo esse desejo da ordem de um saber sexual. Essa falta de saber é instaurada nos primórdios da infância, na suposição de haver um segredo escondido, na falta do saber sexual que lhe imputam os adultos, perdurando por toda a vida. A movimentação do sujeito na busca do objeto restaurador da falta é um dos aspectos que mobiliza, aqui neste estudo, o estudante que quer saber mais e descobrir saberes, produzir numa sala de aula, por exemplo.

Nesta proposta, o Didático refere-se ao processo de:

Atualização de historicidades que convoca, necessariamente, os sujeitos envolvidos em um processo de difícil previsibilidade, dado que não pode ser regulado por um planejamento prévio que garanta, inescapavelmente, a aprendizagem do conteúdo pelo aprendiz. Isto porque o didático, como o entendo, se alça na impossibilidade de se controlar, motivar e avaliar o desejo dos protagonistas envolvidos, e portanto, de objetivar o que, de fato, foi aprendido – ou o que se fez corpo no corpo do estudante. Nesta direção se ancora a teoria do Acontecimento Didático (SOUZA, 2007, p. 161).

Dialogando com Voltolini (2007), o conceito do didático trazido por Behares (2007), na TEAcDi (Teoria do Acontecimento Didático), estaria ligado à própria relação transferencial, ou seja, aparentemente têm o mesmo embasamento do conceito de transferência – dado que nesse plano o ensino é sempre incerto, e de impossível controle.

1992), o desejo é movido pela falta. Embora tenha trabalhado com Deleuze (1974) no capítulo I, tenho clareza das diferenças teóricas entre esses autores. Para Deleuze, o desejo **não** é movido pela falta, mas pela criação; é produção e não angústia de uma falta, como propõe Lacan. Embora saiba que o conceito de “desejo”, para esses autores, funda-se em percursos argumentativos distintos e em planos teóricos diferentes, não tenho a intenção de me aprofundar nessa questão. Sirvo-me de suas contribuições para me repensar como tradutora de Libras em contexto educacional e para entender o próprio ato educativo que funda a relação ILSE e estudante surdo como momento de criação, como instante que marca a impossibilidade de ocupar um lugar neutro, deixando em suspenso meu próprio desejo e falta, muitas vezes, das palavras certas.

Deste modo, aproximo aqui esses autores.

Em termos psicanalíticos é a transferência, o termo criado para dar conta do campo de engodo que se estabelece entre dois que se acham numa relação na qual qualquer cálculo que um faça sobre o outro é ao mesmo tempo vital e enganoso. Vital porque aí o sujeito aparece totalmente engajado, mas enganoso, porque ele está condenado a fazer este cálculo apenas com os elementos que deduz do outro, a partir de suas próprias impressões, que não vêm de outro lugar senão de suas experiências anteriores (VOLTOLINI, 2007, p. 134).

Voltolini (2007) traz uma importante contribuição que pode ser convocada para a conversa, pelo menos no que concerne ao modo outro de mirar o ensino, como venho propondo. Para o autor, o capitalismo e seus discursos têm instaurado na sociedade e, em consequência, na escola e nas relações humanas, um pragmatismo imediatista que leva à instrumentalização do saber e do ensino e ao apagamento da presença do professor. Nesse contexto, as técnicas se colocam à frente do encontro, da figura do educador. Como crítica a esse modelo cognitivista, Voltolini (2007) apresenta a importância da transferência, do amor transferencial, no processo de ensino, e propõe “o termo ‘encontro’ professores e alunos no lugar do termo ‘relação’ para sublinhar o caráter vivo, concreto, imprevisível e improvisado característico do que se passa entre humanos” (VOLTOLINI, 2007, p. 135). Trata-se, então, do resgate do encontro, da prática educativa como efeito de acontecimentos entre dois, entre sujeitos, e que, por não ser complementar – no sentido de desejo igual ou gozo igual – é sempre incompleta, é sempre em falta, outra coisa para os dois: o ensinar e o aprender são processos distintos mesmo dentro do encontro existente numa aula e entre professor e aluno.

Retornando à teoria do Acontecimento Didático, creio poder buscar algumas respostas sobre esse outro modo de mirar o ensino, agora, em Souza (2007), que se valeu dessa mesma teoria.

Baseada em Bordoli (2005), a autora, no texto “Professor intérprete de língua de sinais em sala de aula: ponto de partida para se repensar a relação ensino, sujeito e linguagem”, ofereceu-me mais elementos para repensar o ensino e os acontecimentos

singulares que, necessariamente, emergem com a presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula regular – aproximação do meu objeto de estudo.

Como defendi anteriormente, o ensino convoca, necessariamente, um “eu” e um “tu” em posições que se intercambiam; um “eu” e um “tu” que fazem ambos se movimentarem no atendimento de uma demanda que, se atendida em sua superfície, jamais preencherá a falta que a gerou – com isso, o intérprete torna-se, antes de tudo, o educador privilegiado do estudante surdo. [...]

A afirmação é a seguinte: tendo em vista o que assumi até agora, o intérprete educacional para surdos é uma ficção para que outra possa se dar no plano do discurso (e não da prática), a saber, a ficção da possibilidade de haver ensino inclusivo fora do jogo de linguagem. Jogo sem o qual o processo identificatório com o conhecimento se torna impossível (SOUZA, 2007b, pp. 168-169).

Souza (2007), revisitando Bordoli (2005), aponta a existência na modernidade de quatro formações discursivas que tendem a tornar a ilusão do ensino acessível a todos.

A primeira formação discursiva seria aquela derivada da “didática comeniana”, centrada na perspectiva do ensino fundada na noção de Método. Essa formação se fixa no modo descritivo de ensinar e disciplinar o aluno, portanto, o foco de investida é método. A didática nessa lógica é tomada como técnica de mediação de conhecimento de um “ser superior e dotado de saber”, o professor, para o aluno que desconhece o conteúdo e precisa ser preenchido pelo ensino do professor.

A segunda formação discursiva é baseada na “didática psicologizada”, centrada agora no aluno e no seu processo de desenvolvimento cognitivo. O ato de educar fica limitado às bases psicológicas do sujeito.

A terceira formação toma como eixo de preocupação central uma boa formulação do “currículo”, que tem o objetivo de modificar as relações e facilitar o processo de aprendizagem. O currículo seria, nessa perspectiva, “o” objeto de intervenção e de possíveis propostas que facilitem o processo educativo.

Por fim, a quarta formação discursiva se organiza, em meados da década de 80, a partir das concepções de Chevallard (1991), que se opõe “à idéia de fragmentação dos saberes e à psicologização do didático” (SOUZA, 2007b, p. 164). A guinada, produzida pelo autor (CHEVALLARD, 1991) foi perceber a impossibilidade de controle e transparência do processo educativo, apostando na subjetividade do outro a partir de distintos desejos e em tempos outros.

O ensino de si pelo sujeito, nessa perspectiva, pode encontrar um paralelo com a idéia do ensino como acontecimento, tal como esse conceito é discutido por Derrida e Roudinesco (2004). Portanto, é da ordem do imprevisto ou do incalculável, escapando da maquinaria (currículo, método, pressupostos desenvolvimentistas) que se dirige para o controle do que é ensinado e aprendido (DERRIDA & ROUDINESCO, 2004).

Para Chevallard (1991), o conhecimento e o saber são coisas distintas. O conhecimento para ele é da ordem da ciência, da matéria em si, do conteúdo, e o saber é da ordem do acontecimento experiencial vivido pelo sujeito, aquilo que ele faz inscrever em seu próprio corpo. Parece claro que a teorização de Behares (2005) e Bordoli (2005) sobre o ensino, na linha teórica do Acontecimento Didático, inspira-se, inicialmente, nas contribuições de Chevallard (1991).

Chevallard (1991) investiu forças na identificação e separação dos saberes, reconhecendo a existência de 3 tipos: a) o saber sábio da ciência ou *episteme*; b) o saber transmitido ao estudante na forma de conhecimento sistematizado; c) e o saber dos pais, que seria o saber do aluno, adquirido pela *doxa* (senso comum) através dos desejos/pulsões que são distintos e inscritos no corpo de cada sujeito.

Para Behares (2005) e Bordoli (2005), entretanto, cada sujeito é operado na fronteira desses três saberes, e o inconsciente põe em movimento as pulsões e os deslizamentos na estrutura da língua(gem); dito de outro modo, o conhecimento que o professor capturou do saber da ciência vai se inscrever de outra forma no corpo do aluno, que é movido por seus saberes, colados em seus corpos nos instantes singulares dos acontecimentos e experiências vividos.

Behares (2005) faz um retorno a Chevallard para distanciar-se dele e de seu vínculo com uma visão sociológica de ensino, e parte para uma aproximação psicanalítica. Introduce a operação do inconsciente nos atos de ensinar e aprender, e constrói, a partir daí, outra teoria. De fato, Behares (2005) aposta no conceito lacaniano de sujeito, efeito de linguagem. Nessa medida, partilha dos saberes da psicanálise, vinculando sua construção de

sujeito, a partir do retorno que Lacan (1985a) empreendeu de Freud: o sujeito dividido, descentrado, que não sabe tudo de si pela presença e irrupção do inconsciente, do Outro, portanto.

Esse Outro, que dividindo o eu, em outra pessoa, no [eu] inconsciente, põe em jogo seus desejos, seus saberes, não sabido pelo sujeito-eu-consciente. “O inconsciente é este sujeito desconhecido do eu, não reconhecido pelo eu” (LACAN, 1985a, pp. 61-62), que projeta uma falta, um desejo de completude, de preenchimento do vazio ocupado pelo (não) sabido, e que movimenta e faz alterar os significados discursivos e discursados, em cadeias (redes) significantes. Portanto, há sempre uma busca de saber movida pela angústia do sujeito em preencher essa falta e tornar-se um com o Outro. Angústia, manifestada no corpo do sujeito como falta promotora de novos saberes, nunca fixos, mas provocadora de *deslizamentos simbólicos na cadeia significante*, como proposto por Lacan (1985a). O saber em falta, o saber buscado, promove um efeito ficcional no sujeito que repetidamente tenta ver no outro o lugar do “*suposto saber*” que lhe falta.

Retornando a Freud, Lacan (1985a, p. 58) afirma: “ensino-lhes que Freud descobriu no homem o peso e o eixo de uma subjetividade que ultrapassa a organização individual como soma das experiências individuais”. Nessa nova visada, a subjetividade é tida como um “sistema organizado de símbolos” (p. 58), símbolos postos em cadeias significantes que se deslocam, transformando-se os sentidos. Desta forma, alteram-se os significados, no processo vivido, nas várias experiências dos sujeitos, sempre singulares. A subjetividade do sujeito está estruturada na lingua(gem) e, como tal, está à deriva de acontecimentos e no deslocamento de significantes sempre outros, e é por isso, que “falamos então do *poder da linguagem* – poder de transformar um indivíduo em sujeito; poder de constituir uma cultura, criando os contextos em que podemos nos contar; poder de transformar uma simples alternância num jogo de oposições significativas” (VERAS, 1998, p. 25, grifos da autora).

No entanto, segundo Behares (2005), as teorias de ensino tradicionais abrem mão das incertezas, dos descentramentos, ao pressuporem certa ordem imposta aos sujeitos,

preparada *a priori* para ele, e aos seus espaços ocupados, como sendo sempre lugares fixos. Não se coloca em questão a presença do inconsciente, do desejo e do próprio acontecimento devir do ensino. Esse modo de mirar a aula fixa o papel do professor como dono e controlador do *saber* que deverá ser transferido ao aluno – embora Behares (2004) exponha a “falta” como necessária e mantenedora do próprio jogo simbólico de desejos entre educador e educando.

Na suposição clássica, entretanto, o professor centrado pelo poder – que a instituição lhe confere – e pelo saber – que tudo conhece ou deveria conhecer –, passa a ter a obrigação moral de ensinar tudo a todos e em qualquer tempo/ realidade (COMENIO, 1627). Nesse jogo, o aluno tem a função de aprender, de se deixar encantar pelo objeto “transmitido” pelo professor, por meio de técnicas motivacionais extrínsecas ao sujeito, mas preparadas cuidadosamente pelo mestre.

A consequência principal desse processo é a idealização do professor pelo estudante, como se ele fosse um substituto de “algo” que em si faz falta ao aluno, e a razão pela qual muitos estudantes se decepcionam quando percebem falhas ou desconhecimentos no que havia idealizado: pela mitificação da figura do professor que tudo deve saber e dominar.

O salto qualitativo da Teoria do Acontecimento Didático está para mim no investimento feito na questão do saber, como processo singular. Nas teorias de ensino centradas no professor, no aluno ou no conteúdo, ao que parece, há uma mistura entre saber e conhecimento.

Para Behares (2005), saber e conhecimento não são e não devem ser tomados como o mesmo. O conhecimento é da ordem da ciência, do conteúdo, aquilo mesmo que o professor conhece (e sabe que conhece e sabe ensinar) e tem que transmitir pelo ensino para o aluno. O saber é da ordem pulsional, de singularidades inscritas no sujeito (saber dos pais, da doxa), e que é sentido, experimentado pelo aluno. O saber é aquilo mesmo que o sujeito “sabe que sabe”, mas não “sabe ensinar ao outro”, “não sabe como sabe”. É singular e tem

a ver com o acontecimento-experiência (BEHARES, 2005). O professor deve ter o conhecimento; o saber é da ordem do incalculável da relação (BEHARES, 2005; DERRIDA, 2004), que acontece sem programação prévia. Portanto, para que haja ensino, há que se ter a construção de uma rede ficcional de desejos e apreensões.

O aluno se prende ao conhecimento que o professor lhe oferece pelo processo de captura singular de seu saber (em falta). Todavia, existe o saber tanto dos professores quanto dos alunos, e esse saber é parte importante na movimentação do ato do ensinar e do aprender – do ato que põe os sujeitos a falar.

Na concepção clássica de ensino, anula-se o desejo não sabido pelo aluno e pelo professor. Desconsideram-se as singularidades geradoras de afetamentos, e os saberes-experiências desses sujeitos, já inscritos em si. São esses saberes individuais e em falta que, afetados pela busca de completude, transferem ao professor o lugar do “*suposto saber*”, criando-se, assim, o laço educacional. Portanto, há uma função ocupada pelo professor em relação ao processo de subjetivação psíquica do aluno.

Os aspectos relacionais da prática docente foram, ora relativizados, ora postos em segundo plano, ou ora tomados em sua face apenas positivista, porém, como acreditou Freud (1914), a aquisição de conhecimento depende estreitamente da relação do aluno com seus professores, ou seja, o caminho que leva à ciência passa pelo professor. [...] Quando um professor ensina coloca-se a falar como se tivesse a sensação de ser uno, pleno, completo, sem falhas [...] Porém, ele está continuamente posicionando-se de modos diferentes [...] Se ele fosse completo, uno, a heterogeneidade nada o influenciaria, nem o poria a falar, pois só falamos (e falamos demais) para buscarmos no outro a fonte restauradora e mítica de uma completude que nos falta (PEREIRA, 2003, p. 94).

Desta forma, esse desejo de completude mítico e não-encontrado acontece no corpo do aluno e do professor: desejos e tempos outros que não andam em consonância, mas que se encontrariam na estrutura ficcional produzida na própria relação professor e aluno, no lugar imaginário que ambos criam para falarem e serem falados dentro do acontecimento do ensino – o que Behares (2004) chamou de *erótica do ensino*. O professor se cola no lugar da falta do aluno e se fixa também, por sua falta de completude, no desejo

de ensinar, de educar, de se preencher. Creio que, nessa proposta, as relações em sala de aula escapam às ordens pressupostas apontadas pela didática tradicional.

Em Behares (2006) encontro base para pensar o problema da educação de surdos que se mantém há tempos em discussão, em pauta, nas variadas pesquisas. Este processo de fracasso se mantém, para o autor, pela própria situação de frustração no ensino de surdos, ou melhor, pelos desencontros e pela aparente impossibilidade, nesta situação, do ensino via o modo de “educar freudiano” – professor ouvinte e alunos surdos não se enlaçam pela língua, usam línguas diferentes para se construir sujeitos. A difícil relação de identificação entre professores ouvintes e alunos surdos, impede, em parte, a relação de trocas de saberes e de desejos, no processo transferencial o qual Behares (2005) vêm mostrando ter grande importância no enlace e na motivação de ensinar e aprender, isso para ambos os sujeitos; e ainda o conteúdo, ou o conhecimento que o professor se apropria não é ensinado pela língua que um dia capturou o surdo. Daí o problema.

Esse comprometimento, para além da falta da audição, a falta ou desencontros da própria língua(gem), é que leva ao fracasso educativo de surdos. Behares (2006) postulou que o laço simbólico – a relação de afetação entre aluno surdo e professor – mediado pela língua(gem) é o ponto principal de articulação do desejo do ensinar e do vínculo com o aprender – por isso os desencontros e os frequentes problemas na educação de surdos:

Es conveniente señalar lo que ha venido siendo repetido en los últimos cuarenta años: el déficit o la carencia de los sordos no es inmediatamente el derivado de una marca en el cuerpo, sino en su relación con el lenguaje. El Real de la sordera, lo sordo, no es el Real de la audición (en tanto que marca física en el cuerpo), por lo menos en aquello que pugna por manifestarse en nuestras representaciones occidentales, sino un Real del lenguaje y de la palabra. No es extraño, entonces, que la erótica que funda la intersubjetividad educador-educando en la educación del sordo se refiera a esta falta constitutiva. Sin lugar a dudas, hay en el campo de la educación de los sordos una fantasía "frustrogénica", particularmente regida desde el imposible absoluto de educar freudiano, que hace convivir discursivamente un no-se-puede y los forcejeos de rehabilitación y restitución del hablante, pero también, a mi entender, a las concesiones diferencialistas de matriz sociológica que honesta pero engañadamente creen haber dado un paso adelante. No lo han hecho plenamente, en efecto, porque reformulan en su base un imaginario de la sordera y del sujeto sordo (y también de su enseñanza y de su enseñante oyente o sordo), pero no toman en cuenta lo ideológico-estructural ni lo inconsciente-estructural de lo sordo ni de lo oyente. (BEHARES, 2006, p.240)

Tomando a transferência simbólica e o laço imaginário como imprescindíveis na relação educativa, e os efeitos do acontecimento singular gerado no encontro entre dois, pergunto: Como repensar o ensino surdo com o ILSE? Como pensar a possibilidade de sucesso inclusivo na convocação do ILSE como agente, instrumento de inclusão do surdo?

Retornando à relação simbólica entre professor e aluno, a união estabelecida se operará na *falta*, “no lugar do vazio e isto implica necessariamente lugares (transferência amor), tempo (topo-cronogêneses)³⁷ em relação com o *saber*” (FERNANDÉZ, 2005, p. 38, tradução minha). O saber na teoria do Acontecimento Didático traz a concepção do *Suposto Saber e do Tempo Lógico* (LACAN, 1985b), para pôr em evidência o desejo da busca pela completude que põe em marcha a erótica transferencial do ensino (BEHARES, 2004). Esse processo é movimentado pela *falta* constitutiva do sujeito que se atrela ao desejo de completude.

Há instaurada a posição do professor como o outro que tem o conhecimento, o saber em falta que preenche o vazio do aluno. Nesse jogo, o aluno é o outro do professor que, na relação erótica, deseja ser ensinado, quando a relação é posta no âmbito do acontecimento, do incalculável, do encontro dos corpos do professor, do aluno e do conhecimento.

No processo educativo – pensando na educação como nutrição, como completude da falta para além da questão biológica-orgânica –, a psicanálise nos convida a olhar a trama elaborada na relação de transferência e contratransferência psíquica entre educador e educando, que perpassa por um conjunto de formulações, fantasiosas/simbólicas, neste jogo relacional de desejo pelo ensino, ou ainda, de prazer no ensino, no qual o inconsciente é personagem. De certa forma comanda e determina as formas de lidar com o outro/Outro – uma descoberta (des) prazerosa que cada envolvido (professor e aluno) estabelece e é movido pelo desejo de aprender e de ensinar (MARTINS, 2006, p. 144).

Uma mediação que ocorre pela e na transferência, no amor, no desejo de estar presente em sala, pelo menos no desejo como captura imaginária. A língua(gem) constitui a rede de agenciamentos que captura professor e aluno na relação erótica do saber e do ensino. É ela quem promove o laço simbólico:

³⁷ Mantive sem tradução, mas a expressão, topo-cronogêneses, tem relação com o conceito de tempo lógico de Lacan (1985b).

O simbólico pela operação do significante é o lugar de vulnerabilidade da estrutura, produz quebra na estrutura. Isto é, pelo significante pode haver manifestação do real. No didático o saber convoca a falta. Esta falta se instaura como um real que se manifesta movimentando o contexto do significante e a estrutura é convocada pela irrupção do acontecimento como manifestação do real. O acontecimento dos lugares se borra, por isso há amor; há transferência (FERNÁNDEZ, 2005, p. 42).

A aula, como efeito de atos de linguagens incalculáveis, não poderá se reduzir a meras técnicas e nem o ensino a processos metodológicos. A aula como contrato entre sujeitos – contrato de desejos, efeitos de sentidos borrados pela linguagem, sempre na deriva dos acontecimentos e das memórias singulares de cada um, movimentado pela falta – captura o outro, o *alter*.

Retornando à questão da surdez e do ensino mediado pelo ILSE, não há como ignorar o processo transferencial que ocorre entre aluno surdo e intérprete de língua de sinais no ato interpretativo, que é, sobretudo, ato de transmissão de conhecimento – papel do educador que tem o conhecimento. Arriscaria dizer que essa transferência é necessária, uma vez que é por ela que ocorre o ensino e o enlace ao desejo de aprender. Se o papel do ILSE for concebido como ferramenta que opera na técnica da neutralidade do ensino, tendo a acreditar que se apagam as relações afetivas entre esses dois personagens, fazendo do ILSE um parceiro da “correção-normalização do ensino”, vindo apenas ocupar o espaço corretivo do amplificador sonoro. Dito de outra forma, cai-se na concepção pragmática e cognitivista sobre o que seja conhecer- ensinar-aprender.

Como hipótese, afirmo que a atuação do intérprete de língua de sinais, em sala de aula, melhor se inscreve no ato educativo que é fazer o outro ensinar-se (SOUZA, 2007). Por isso, a presença do ILSE em sala de aula causa, sem dúvida, o mal-estar vivido tanto pelo professor que se vê vigiado, incomodado pela estranha presença do intérprete educacional e fora do seu lugar de educador, quanto para o aluno surdo que deseja ser preenchido em sua demanda pelo professor (e não pelo ILSE). Sem falar na hostilização sentida pelo intérprete de Libras, nesse contexto, e que também acaba por hostilizar o

surdo, no desejo inconsciente de se fazer educador e de ser “reconhecido” como tal, de ter um nome, um espaço, nesse seu vazio de estar e de se fazer sujeito no entre lugares.

No entanto, o próprio lugar do tradutor, o lugar fronteiro e de incertezas, coloca em cena a dúvida de transposição do conteúdo, tanto vivida pelo aluno surdo quanto pelo professor; angústia que se fixa e paira durante toda a aula, no olhar do aluno surdo, no olhar do professor ouvinte e nas mãos do intérprete. Uma relação ambivalente de amor e ódio: a necessidade do intérprete como *mal necessário* em sala, como alguém que está remediando uma situação. Todos esses sentimentos ficam em cena e são postos na relação da inclusão.

Há na inclusão do surdo, mediada pelo intérprete, uma triste ironia: o conhecimento que o professor tem e o aluno surdo deseja descobrir com o próprio professor (que, todavia, não conhece a língua de sinais) fica inviável e, muitas vezes, há a falta desse conhecimento pelo ILSE, em especial, se for intérprete no ensino superior; conhecimento, portanto, que o ILSE precisa adquirir antes com o professor responsável pela disciplina, ou mesmo durante a própria aula. Todavia, a língua que captura o outro e seu desejo, unindo aluno e professor em relação transferencial, é o elo entre o intérprete e o aluno surdo, e essa ligação está em falta na relação professor ouvinte e aluno surdo. O conhecimento e o saber, na inclusão, ficam divididos entre professor ouvinte e ILSE, e a captura do ensino só existe a partir da relação com o intérprete, quando este se apropria do conhecimento.

Não resta dúvida de que a sedução, para mover o desejo do aluno em ensinar-se, partirá das mãos do intérprete, e o conhecimento será deslocado do professor, misturando-se aos saberes do intérprete, alterando-se do lugar do professor e de sua função, na transferência que estabelece com o aluno surdo.

O ensino, desta forma, será mediado, ou ocorrerá a partir da ligação entre ILSE e aluno surdo, e não entre educador ouvinte e aluno surdo, posto que a língua não é a mesma entre estes últimos. Isso é perceptível! Dado que os separa, os distancia... E assim reitero a afirmação de SOUZA (2007, p. 168), feita anteriormente: “o intérprete torna-se,

antes de tudo, o *educador privilegiado do estudante surdo*” (grifos meus) – mesmo e na presente ou permanente hostilidade desse lugar ocupado.

3.2 Aspectos referentes ao ato interpretativo na língua de sinais

Não tenho mais aquela visão estanque do intérprete como mero reproduzidor de conteúdo, uma máquina sem emoção e personalidade, escondida dentro de uma cabine e separada do mundo por um painel de vidro. É essa impressão de isolamento, de invisibilidade, que talvez leve alguns colegas intérpretes a agirem com arrogância, querendo atrair para si uma atenção que não fizeram por merecer naturalmente, por incapacidade pessoal de comunicação ou por estarem escravizados a um sistema de regras auto-imposto que os impede de ser como são. (MAGALHÃES JUNIOR, 2007, p. 99)

Anunciada a maneira como concebo o ensino e o ensinar, penso ser prudente avançar agora sobre a questão da interpretação/tradução da Libras em sala de aula. Apresento algumas questões gerais já estudadas por outros pesquisadores e que contribuirão para este estudo. Parto dos aspectos gerais da interpretação/tradução para depois abordar a questão educacional e buscar bases para entender por quais razões é difícil compreender a atuação do ILSE como personagem principal no ato do ensino, restringindo-o, muitas vezes, à ilusão de ser o transporte neutro de conteúdos.

Tenho como hipótese quatro aspectos a mencionar: a ilusão da neutralidade do tradutor; o problema com as misturas das funções, o hibridismo das posições (do tradutor, do professor); o próprio questionamento sobre o caráter de socialização e abarcamento de todos os alunos e suas diferenças na inclusão; e, por fim, o descentramento que tal proposta assumiria sobre a figura centrante do professor numa realidade de sala de aula.

Não raramente me vejo à frente de manuais ou guias de como interpretar bem as aulas, como me posicionar diante da realidade de uma sala inclusiva; manuais fundamentados, em geral, em uma proposta tecnicista de como bem fazer e de como fazer prevalecer a neutralidade tradutória. As discussões e as orientações vêm ao encontro de

propostas que possam definir precisamente lugares e espaços a serem ocupados pelo aluno surdo, pelo professor ouvinte e pelo intérprete – diretrizes que vêm atender às necessidades da inclusão. Isso é até certo ponto “natural” e esperado, uma vez que buscam a sobrevivência na própria lógica do sistema de ensino atual, desta realidade de ensino, e para isso deve-se mesmo demarcar lugares, até como estratégia e tática de luta e manutenção.

Na citação a seguir:

Uma situação muito freqüente é quando o professor não é surdo e os alunos surdos costumam colocar ao intérprete suas indagações, objeções e colocações. Neste caso, o intérprete de Língua de Sinais deve esclarecer, antes das aulas, que toda dúvida ou colocação deve ser dirigida ao professor, sob pena de perder conteúdos importantes e adquirir informações equivocadas. Isso se deve ao fato das pessoas surdas se sentirem mais à vontade em dialogar com usuários de sua língua.

Esta atitude é prejudicial ao professor, pois ele se distanciará cada vez mais do aluno surdo (MARQUES, 2007, p. 145).

Fica marcado o paradoxo da inclusão: os lugares e fazeres dos profissionais envolvidos. Nessa via, as discussões sobre o papel do ILSE ainda se mantêm na narrativa da técnica, do reparo, da provisoriedade de um ensino inclusivo de surdos “capenga”, e coloca-se o ILSE como principal protagonista de apoio e “amenização desse problema”. Esse pensar na função do ILSE como “suporte” é marcado na própria proposta preliminar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC). Quando mencionam a necessidade da função e do profissional ILSE destacam: “Implantação das funções de tradutor/intérprete de Libras, guia-intérprete, monitor ou cuidador para auxiliar alunos nas atividades de higiene, alimentação e locomoção no cotidiano escolar e outras que tiverem necessidade de apoio constante” (VERSÃO PRELIMINAR, MEC, 2007, p. 20, grifo meu).

Se qualquer coisa sair da previsibilidade, do cálculo; se o aluno não aprender; se o aluno tiver uma avaliação ruim, não se alfabetizar, o problema – a culpa – recai rapidamente no ILSE e na sua atuação. Como justificativa, atrelam-se: a falta de preparo e formação do profissional, a sinalização equivocada, a falta de harmonia com o professor etc. Há toda uma séria de hostilidades dirigidas a esse profissional, em função da urgência

de sua convocação na escola, das demandas por uma escola outra, na ilusão da solução por meio desse profissional.

A entrada efetiva do ILSE nas escolas e universidades deve-se à luta das pessoas surdas por seus direitos. É com o reconhecimento da lei nº 10.436/02, pelo Decreto 5.626/05, que a petição surda passa a embasar-se legalmente. O ILSE é, portanto, um direito do aluno surdo sinalizador (caso ele queira partilhar do ensino pela Libras) e um dever da instituição escolar: sua contratação e acolhimento. Vale ressaltar que a lei em si não estabelece uma única relação política de fazer a inclusão, nem, todavia, é lida da mesma forma por todas as pessoas que a aplicarão (SOUZA, 2006). São os modos do *fazer a inclusão* que estão sendo balizados nesta dissertação. A maneira como se permite e pode até se paralisar a atuação do intérprete. Esse processo tem grandes reverberações no processo de aprendizagem do educando surdo.

Denunciar as naturalizações e as certezas existentes no campo do ensino, e mesmo a maneira como seguem as discussões sobre o trabalho do ILSE, pode permitir refazer e mudar as posições, a forma de mirar a prática atual. Nesse sentido, faz-se necessária uma parada para uma análise das pesquisas na área da interpretação e ou tradução da Libras, de forma geral, para depois dirigir o foco deste trabalho para as pesquisas dirigidas à interpretação educacional, uma vez que, segundo entendo, esses dois segmentos – tradução e ensino – estão interligados.

Uma pergunta necessária: como o intérprete tem sido representado e estudado socialmente? É comum entre os surdos e ouvintes participantes das comunidades surdas atribuir alguns requisitos necessários para compor o perfil do intérprete. Segundo Marques (2007), professor e pesquisador surdo, é um equívoco pensar que a sinalização corriqueira seja suficiente para formar um intérprete: “a interpretação é uma habilidade construída sistematicamente e não se resume a uma simples tradução daquilo que se oraliza” (MARQUES, 2007, p. 144). Existe toda uma técnica envolvida, estudo especializado e formação sistemática necessária para tal empreitada. Além disso, segundo Rosa (2005), é sabido que para receber a nomeação de intérprete de Libras é necessário o reconhecimento

por um grupo de surdos, além da certificação. No caso do ILSE, pesquisas vêm alertando para o fato de que além da fluência e da aceitação entre os surdos, a formação e o conhecimento na área de ensino se tornam fundamentais (LACERDA, 2000, 2004).

De forma geral, as pesquisas sobre o intérprete de língua de sinais são bem recentes, assim demonstra Santos (2006). Ao resgatar traços históricos representativos na formação do intérprete de língua de sinais, mostra as múltiplas facetas identitárias do intérprete, construídas no processo relacional com surdos e nas comunidades surdas. Santos (2006) destaca, na área da interpretação da língua de sinais, alguns dos trajetos das pesquisas que menciona a seguir.

No âmbito internacional, Santos (2006) afirma que Stewart et al (1998) discutem os modelos de interpretação, os fatores psicológicos que interferem no ato tradutório, e os vários discursos e espaços assumidos por intérpretes na sociedade: jurídico, médico, educacional. Metzger (2000) desconstrói as questões estabelecidas sobre a neutralidade do intérprete durante a interpretação. Segundo a autora, o discurso da neutralidade imperou na comunidade surda, no entanto, os estudos socioculturais demonstraram a inviabilidade desse mito altamente circulante (SANTOS, 2006). Já Roy (1999, 2000) discute a necessária formação do tradutor e intérprete da língua de sinais, e aponta a necessidade de qualificação e investimento na formação técnica desses profissionais como forma de minimizar os problemas observados de omissão, usos errados da expressão facial durante a interpretação, fatores que influenciam e distorcem a interpretação (SANTOS, 2006).

Em seu levantamento, Santos (2006) indica que são poucos os trabalhos que enveredam pela temática da interpretação em geral, no Brasil. Lacerda (2003, 2004) mostra os desafios e as angústias enfrentadas pelos intérpretes de língua de sinais em sala de aula, em experiências investigadas no estado de São Paulo, enquanto Quadros (2002, 2006) se preocupa com as questões éticas da interpretação – em uma de suas publicações, promove um panorama geral da formação e atuação do intérprete de língua de sinais.

Pires (2000) traz referências para pensar a possível aproximação de uma fidelidade no ato interpretativo, a partir de investimentos no campo teórico, cultural e lingüístico. Sander (2000) e Martins (2004, 2006, 2007) refletem sobre a interpretação e os desafios postos na educação superior frente à inclusão de surdos e ILSE, enquanto Rosa (2003, 2005) parte para a investigação da língua de sinais e da interpretação no campo dos estudos da tradução. Suas pesquisas (Rosa, 2003, 2005) contêm aspectos relevantes sobre a invisibilidade do tradutor e a difícil tarefa de escolha de caminhos marcados pela possibilidade de (in)fidelidade.

As relações de trabalho do intérprete de língua de sinais devem ser analisadas pela via da tradução cultural, na relação fronteira que aproxima e distancia surdos e ouvintes no processo de constituição identitária, múltipla e deslocável (PERLIN, 2006). Na área educacional, contudo, foco de maior interesse deste trabalho, é em Souza (2007) que a afirmação – segura e radical – do deslocamento do intérprete educacional, das questões ainda mecanicista e técnica, tomam formas. A autora aposta na teoria psicanalítica, na relação transferencial existente entre professor e aluno, a partir da qual constrói sua concepção de ensino, além de afirmar a importância da transferência entre ILSE e surdo para o próprio acontecimento do ensino.

Com isso, Souza (2007b) mostra claramente que a posição tomada pelo ILSE é equivalente à de um educador. O ILSE ocupa em sala inclusiva a função do professor, é ensinado pelo professor e ensina o surdo – embora outras pesquisas venham apontando para esse lugar, são outras as perspectivas teóricas (LACERDA, 2000, 2003, 2004).

Para exemplificar a questão, faço referência a uma conversa filmada, minha com um surdo, que chamarei de Surdo2, durante a qual ele responde a uma pergunta referente ao papel do ILSE:

Trecho 3 {LIBRAS} – Entrevista dia 04/05/2008

Surdo2: O intérprete ensina o surdo [...]. Na verdade é assim, quando o intérprete não sabe uma coisa do conteúdo ele pergunta para o professor e depois ensina para o surdo [...]. O intérprete precisa saber bem sinais e se conhecer o conteúdo é mais fácil para fazer a interpretação, evita-se assim erros [...]. O contato do surdo é maior com o intérprete do que com o professor. No meu caso, quando tinha dúvida perguntava direto para o intérprete. Quando a aula acabava, **se ele não soubesse responder**, aproximávamos do professor ouvinte. (Grifos meus)

Para demonstrar como o campo de investigação sobre o ILSE, suas funções, seus papéis, todavia, são trazidos sempre de formas contraditórias, gerando discussões e controvérsias, trago a citação a seguir:

Em relação ao papel do intérprete em sala de aula, se verifica que ele assume uma série de funções (ensinar língua de sinais, atender a demandas pessoais do aluno, cuidados com aparelho auditivo, atuar frente ao comportamento do aluno, estabelecer uma posição adequada em sala de aula, atuar como educador frente a dificuldades de aprendizagem do aluno) que o aproximam muito de um educador. Assim, defendem que ele deva integrar a equipe educacional, todavia isso o distancia de *seu papel tradicional de intérprete gerando polêmicas*. Os autores reafirmam a necessidade de mais pesquisas nesta área, esclarecendo melhor as semelhanças e diferenças entre o intérprete e o intérprete educacional. (LACERDA & POLETTI, 2004, p. 53, grifos meus).

De fato, é uma discussão interessante, se o intérprete se coloca na função de educador, deixa de ser tradutor; em contrapartida, se ele se mantém na fronteira da tradução, por vezes o ensino não acontece – e, ao acontecer, o tradutor atesta sua autoria, sua participação na constituição do ensino.

Sigo com outra citação sobre a função do ILSE:

Seu papel em sala de aula é servir como tradutor entre pessoas que compartilham línguas e culturas diferentes como em qualquer contexto tradutório que vivenciou ou vivenciará. Ele realiza uma atividade humana e que exige dele estratégias mentais na arte de transferir o contexto, a mensagem de um código lingüístico para outro. Essa atividade tradutória é a produção do seu ofício, requer uma série de procedimentos técnicos e isso não é fácil (há muitos “sinalizadores” nomeando a si mesmos como intérpretes e não o são, que incorre na desvalorização da Libras, pois em nenhuma língua oral as pessoas terminam um curso e começa a interpretar, porque sabem que existem procedimentos técnicos e exigirá anos de estudo e contacto com a língua e seus usuários, porém em Libras, inconscientemente, à desconsideram quando agem precipitadamente na área de interpretação ainda não formados). Tanto no contexto de uma sala de aula ou

numa palestra sobre química seu papel será o mesmo, traduzir. Sobre sua postura, o intérprete deve se conscientizar que ele não é o professor, e em situações pedagógicas não poderá resolver, limitando-se as *funções comunicativas* de sua área. Manterá a mesma imparcialidade de sua profissão e desenvolver uma relação sadia com os surdos e o corpo docente. Não permitirá que seu contacto pessoal com os surdos, que é maior do que a do professor, interfira em sua atuação. O Código de Ética que norteia a carreira pode ser usado também para essa atuação, considerando o supracitado a despeito de seu papel que é traduzir. **Entretanto, esse Código deixará a desejar em muitos fatos e necessidades importantes que acontecem nesse novo palco de sua atuação** (FENEIS – Grifos meus)³⁸.

Analisando a citação, fica evidente o problema da função em si, ou melhor, há uma inquietação posta em cena. Embora o ILSE tenha que assumir a função de tradutor e seguir o código de ética dos tradutores de língua de sinais (exercer as funções comunicativas), na finalização em que grifo com negrito, há marcas da presença do novo, do diferente da própria atuação: “esse Código deixará a desejar [...] nesse novo palco” (FENEIS). O ILSE assume um novo palco, uma nova cena, e neste teatro ele (ILSE) também é personagem... não apenas coadjuvante.

A hostilidade desse lugar está exatamente na não certeza do que e do como fazer. Ao nomear o lugar de “intérprete-tradutor”, postulando a necessária busca pela fidelidade sempre infiel da tradução, criando manuais de conduta, de ética, tende-se a submeter esse profissional a uma tensão, a uma amarra, que não se viabiliza na prática. A dificuldade ainda se mantém quando o profissional dá conta da necessária articulação de sua função educativa (ser intérprete educacional, ou professor-intérprete) na dinâmica escolar, o que muitas vezes lhe é negado. As discussões tendem a destacar que o intérprete educacional precisa reconhecer seus limites, nesse caso, se ele *ensinar* o aluno surdo estará traindo a área da tradução e a do ensino, por não ser professor. É bem assim: “se correr o bicho pega e se ficar o bicho come”. A atuação deste profissional vai sendo construída por erros e acertos, na busca de um lugar, de um fazer. A recriação do espaço educacional vai

³⁸ Essa citação foi retirada de um texto publicado no site da FENEIS (Federação Nacional de Integração dos Surdos) – não encontrei o escritor, por isso, faço esta nota como uma forma de aviso ao leitor. Texto: Matérias de Destaque: **Funções comunicativas e funções pedagógicas**, do site da Feneis. Link: http://www.feneis.org.br/page/materias_funcoescomunicativas.asp . Acesso dia: 10/07/08.
Contatos: [/fabianoils@hotmail.com](mailto:fabianoils@hotmail.com) / [/interpretebiano@bol.com.br](mailto:interpretebiano@bol.com.br)

sendo construída entre surdo e ILSE, o professor é convocado nesta liga para complementar a tríade.

O ILSE sente, e é de fato assim, que conhece mais o aluno surdo que o professor ouvinte. A falta de conhecimento do conteúdo, porém, é uma das dificuldades enfrentadas por esse profissional, e que pode ser um dos problemas da própria avaliação que o professor ouvinte posteriormente fará do aluno surdo.

A aproximação pela língua de sinais, como vista em capítulos anteriores, permite condições de ensino como efeito de linguagem (e, portanto, da ordem do não calculável), bem como a troca afetiva que envolve toda a relação entre ILSE e surdos. Dessa forma, o ILSE vai traçando caminhos que possibilitem o acesso do aluno surdo ao conhecimento e se vê também nesse lugar de produtor de ensino – assume esse lugar. Como Souza (2007) afirma, o ILSE entra no jogo imaginário do acontecimento da sala de aula.

Esse lugar, no entanto, só lhe será conferido se o surdo, no caso, compartilhar desse jogo, enlaçar-se na trama simbólica, possibilitando-lhe autoria. Ao ser cativado pelas mãos do intérprete, mãos que dão forma aos conteúdos anunciados pelo professor ouvinte, o surdo vai partilhando do acontecimento educativo. Assim, por mais que se tente escapar, tangenciar, o surdo se sente próximo e confortável na presença do ILSE – muito mais que com o professor ouvinte, que pouco o conhece.

Se o que descrevemos é o que acontece de fato, qual é o desafio? O desafio é fazer dos embates acontecimentos harmônicos – harmonicamente discordantes – na dinâmica do cotidiano, sem para isso criar ainda mais angústias e estranhamentos entre professores e intérpretes e oferecer um ensino multilíngüe em Libras. Reconhecer a própria trama em que esses sujeitos estão inseridos permite questionar outros modos de fazer e/ou promover mudanças na própria forma de conceber o que vem sendo feito.

Temos, ainda, as denúncias dos movimentos surdos ao atual modelo de assimilação lingüística (português-fala-escrita do português). Essas reivindicações têm

mostrado que há problemas internos na construção dos programas inclusivos, mesmo com a entrada do intérprete – e, o que é pior, muitas vezes, a responsabilidade recai sobre o ILSE (como se não houvesse uma história anterior à sua presença de analfabetismo funcional dos estudantes surdos, efeito de táticas nacionalistas de uma alfabetização e educação monolíngüe em português). A luta, dos movimentos dos surdos sinalizadores é por uma escola bilíngüe: com a presença da língua de sinais no mesmo grau de prestígio da língua majoritária, em sua modalidade escrita. Os programas inclusivos negam essa petição argumentando a necessária inserção, surdo-ouvinte, o aprender junto, mas o que vemos na sala de aula, também as que possuem ILSE são, na maioria dos casos, aulas marginais num espaço supostamente coletivo. Por que não ponderar a petição surda?

Segundo Felipe (2003):

Aceita-se programas bilíngües transitórios, que iniciando com a LIBRAS, gradualmente substituirá essa língua pela Língua Portuguesa. Esse bilingüismo fraco, levará ao monolíngüismo, daí, antes haverá um bilingüismo diglótico: os alunos surdos ficarão em classe de ouvintes, sendo que a língua maior de prestígio será a da professora ouvinte e dos alunos ouvintes. Os surdos, embora possam receber a tradução simultânea do “ensinado” que estiver acontecendo em sala de aula, terá que estudar em português e fazer suas provas nessa língua (p.90) [...] Se se pensar apenas na escolarização de Surdos pode-se pensar em intérpretes educacionais, como denominou Quadros (2002), ao intérprete que vem atuando em sala de aula. Esse intérprete que ainda está em um processo de formação de identidade [...] Pesquisas têm mostrado que, devido a muitos equívocos por parte dos intérpretes, ou por falta de formação acadêmica, ou técnica para tal função ou, ainda, por não dominar o assunto, a atuação do intérprete em sala de aula pode causar prejuízo ao aluno em sua escolarização. (p. 92).

A tentativa de marcar a simultaneidade da tradução na sala de aula pode reforçar a idéia da técnica sobre o sujeito e, assim, a inclusão aparentemente ocorre, se o tradutor for fluente, conhecer os conteúdos, dominar a temática e mais mil coisas e atributos apostados no ILSE. No entanto, penso que o problema não pode ser reduzido apenas à formação do ILSE, mas também à assunção de que o ensino não pode se dar fora do jogo do acontecimento entre sujeitos. E isso a inclusão, por vezes, faz com o surdo: deixa-o fora das discussões, se forem pela língua oral, por exemplo; ou ainda, na crença da neutralidade do ILSE, sem marcar que este sujeito se faz também ao ser capturado pela

língua de sinais, com o surdo. Nessa lógica, o jogo de acontecimento não pode se dar fora da relação estudante e intérprete, fora da possibilidade de ambos se verem enredados em um jogo de significantes que demanda sempre a perseguição de uma falta: a de ter esses significantes completamente conhecidos, dominados e transformados em conhecimentos – em um estoque de dados.

A inclusão escolar de fato está aí, por mais que os movimentos surdos apontem uma outra forma de pensar a própria escola (a chamada escola de surdos). No entanto, o minar, o desnudar, os modos de fazer e os modos como se tem feito a inclusão, só tem um objetivo: encontrar novos caminhos e, quiçá, a produção de modos cada vez mais próximos do desejo dos surdos e do respeito às suas diferenças. Nesse processo, as marcas de exclusão, de apagamento, de naturalização e a robotização (o ILSE feito um rádio, um *translater pro*, uma máquina de tradução....) do ensino são balizadas – naturalizações que devem ser postas por terra para que outros modos de entender o convívio com o outro e com o Outro possam promover uma inclusão sempre *a posteriori*.

O primeiro passo está em repensar a função do ILSE, dado que realmente merece cuidado, pois se mantiver a atuação do ILSE no viés tecnicista, ao que me parece, confirmarão os fracassos e, o pior, serão fabricados culpados para o processo de frustração escolar dos surdos: a má atuação do ILSE em sala de aula. É evidente que falta muita coisa para uma inclusão, proposta que em si já é excludente; todavia, existem coisas acontecendo dentro dela, a exemplo do ensino marginal que ocorre na educação paralela entre surdos e ILSE. E esse é o nó da própria inclusão. Do qual ela, inclusão, não dá conta de resolver. Como Voltolini (2005) apontou, a *inclusão é não toda*, e nela sempre haverá a falta de completude, porque ela fala do desejo ideal, da idealização de uma situação estável. As contradições ocorrem, sendo efeitos desta mesma maquinaria, isso porque a inclusão não é formada por sujeitos completos, mas sujeitos divididos e incompletos (VOLTOLINI, 2005).

Talvez tenhamos aqui um bom exemplo do sacrifício da realidade em nome da sustentação de ideais. Talvez ganhássemos em admitir que na busca de preparação do professor *não-todo-ele* (que não se confunda com nem-todos-eles) será afetado pelos objetivos louváveis da inclusão. Ainda que ele tenha, depois, o

que não tinha antes, instrumentos importantes, na mão, para trabalhar com a inclusão, não deixa de ser o sujeito dividido que sempre foi, dividido entre *suas piores disposições e suas maiores virtudes*, como nos diria Freud. (VOLTOLINI, 2005, p.154) (Grifo do autor).

Talvez seja necessário reconhecer que *não-todo-ele* intérprete ficará na posição exclusiva de ser tradutor, mas que uma parte dele se enlaça pelo saber do aluno, se afeta pelo ensino que (com)partilha com o surdo, e partilha com o professor; talvez seja necessário pensar que na incompletude da não comunicação entre professor ouvinte e aluno surdo, o ILSE deixa se capturar, deixando de estar no entre-lugar, escapa, assumindo uma posição, para se satisfazer numa ilusão de completude com o outro surdo.

Questionar a atuação do ILSE é importante (um passo é reconhecer a existência de tais sentimentos) para que ele tenha um lugar e para que sua relação de ensino seja menos hostil e torne-se mais hospitaleira pela língua de sinais, sem a cobrança da padronização oral via língua portuguesa, por exemplo, e nem na simplificação ou no simples apagamento da sua função.

3.3 O paradoxo da inclusão: diálogos de travessia entre teorias e experiências

“Eles não sabem que aqui você é igual a um rádio?”
(Surdo3, 2008)³⁹

Para finalizar este capítulo em que venho discutindo o ensino como efeito de acontecimentos e singularidades, penso ser produtivo apresentar duas experiências minhas que mostram algo da relação do ILSE em sala de aula com alunos surdos na dinâmica da inclusão – no ensino superior. Esses recortes ilustram, a meu ver, a questão central da in(ex)clusão como processos interligados; as relações de poder entre surdos e ouvintes e – o

³⁹ Essa fala, em Libras, foi dirigida a mim por um estudante surdo durante o processo de interpretação em sala de aula, mostrando uma parte de suas representações sobre a função do ILSE no ensino.

ponto que a meu ver é o mais importante – a marca da instrumentalização e normalização do ensino, em especial, do ensino de surdos, quando promove certa robotização da função do ILSE, e reafirma a unidade lingüística, a supremacia, por exemplo, das avaliações, do sistema educacional pensado e organizado nas línguas orais – para aquele que ouve, que fala, que anda, que está no perfil do “aluno ideal”.

No entanto, há algo que venho marcando, já no próprio título desta dissertação, a questão da recriação, da produção singular do sujeito, mesmo quando se tenta padronizar seus desejos, suas produções. Assim, se ao narrar algumas situações minhas em sala de aula denuncio a presença da exclusão na inclusão e o paradoxo entre traduzir e ensinar na função ILSE, também apresento as inúmeras sobrevivências no ensino, invenções e recriações, tanto do surdo, quanto do ILSE.

Início apresentando como se deu a formulação da frase que apresentei como epígrafe deste subitem.

SITUAÇÃO 1: DIÁLOGO - {LIBRAS} 10/04/2008

Surdo3: Não precisa traduzir agora para mim, prefiro olhar na lousa é mais fácil!

Eu-Intérprete: Tudo bem! Quando quiser você olha para mim.

Surdo3: Quando eu precisar você faz um resumo do que o professor está falando, fica mais fácil!... É assim, igual a um rádio, entende? Você sabe que o intérprete é como um rádio? Ele escuta o que o professor diz e depois quando precisa, reproduz para o surdo a fala do professor.

Eu-Intérprete: (não disse nada... fiquei sem ação!)

Surdo3: Por exemplo, se você escuta o que os alunos ouvintes discutem, não pode comentar nada com os professores: sobre as colas, reclamações. É como se estivesse desligada! Quando o professor fala daí o intérprete traduz para o aluno e se o surdo não pode olhar naquele momento o intérprete fica quieto, sem interpretar nada, e depois explica para o aluno surdo. Se os alunos ouvintes te perguntarem alguma coisa, não pode responder, não! Eles não sabem que aqui você é igual a um rádio?

Logo depois dessa conversa em sala, anotei no meu caderno de registro que levo diariamente às aulas, e dias depois fiquei refletindo sobre o que isso queria me dizer, e por que me incomodou tanto a comparação feita pelo aluno, quanto ao meu trabalho: eu ser um rádio. Ao longo da produção desta dissertação, fui construindo significados e amarrando algumas linhas que estavam, para mim, em descompasso, soltas, e que de certa forma me serviram de base para repensar algumas experiências vividas. A experiência citada acima é uma das situações reelaboradas por mim.

Por que me incomodou tanto?

Como primeira resposta diria que pela própria hostilidade (hostilidade no sentido de agressividade) da frase em si. Tornar-me um objeto de uso e desuso. Trazendo para um contexto maior, fica evidente a instrumentalização do trabalho do intérprete na sinalização do Surdo³. Isso sem dúvida me incomodou demais! A reprodução de um discurso que, muitas vezes, se materializa nas próprias discussões sobre a função e ética do profissional ILSE dentro dos ambientes acadêmicos. “O intérprete de língua de sinais atua como elo comunicador entre pessoas. Analogicamente, *o intérprete é como o aparelho telefônico*. Ele é o elo entre duas pessoas, mas não exerce influência pessoal em nenhuma delas” (SHARON SOLOW apud LUZ, 2003, p. 105, grifos meus). Esses são dizeres que dizimam toda a subjetividade do sujeito e que o transforma numa coisa.

Fico pensando: como se fazer elo sem afetar o outro? Que tipo de relação, ou, como nomeou Voltolini (2007), que tipo de encontro haveria nessa situação entre professor ouvinte e aluno surdo ou aluno surdo e ILSE?

A instrumentalização do ensino, como apontou Voltolini (2007), é algo geral que tem invadido o ambiente educativo. Se o professor já tem se visto apagar, minimizado sua importância, reduzindo-a às técnicas do bem ensinar, aos suportes das tecnologias assistidas, ou ao psicologismo do ensino (VOLTOLINI, 2007; BEHARES, 2007), então, poderíamos deduzir a dificuldade, ainda maior, em marcar, ou em aceitar a entrada, numa situação de inclusão com ILSE, de outro educador. A ferida se abre: a inclusão exclui, por não dar conta de suprir as diferenças. O surdo, por ter outra língua, precisa ser ensinado nessa língua, e opta por aprender com o ILSE.

Sobre a instrumentalização do ensino e o apagamento do professor, Voltolini (2007) é enfático:

O sonho acalentado por séculos, que a construção de objetos pudesse nos dispensar da labuta, realiza na contemporaneidade sua faceta inusitada: a do risco de que eles nos dispensem de tudo.

Os professores, por sua vez se inquietam porque sentem a ameaça de sua extinção que lhe espreita. Defendem-se advogando sua imprescindibilidade, a mesma que já havia começado a ser questionada quando uma certa psicologização da educação veio, em nome de um suposto bom desenvolvimento da criança, prescrever ao professor um papel acessório, de ‘intermediador’, ‘facilitador’, enfim de alguém cuja presença deveria primar pelo ‘apagamento’ (p. 120).

Nessa proposta, algo de histórico está presente, ou seja, se materializa: a instrumentalização global do ensino e, portanto, também do ensino de surdos. Todavia, há uma diferença importante que Surdo³ aponta e que marca um ponto de singularidade quando ele diz, “o intérprete fica quieto, sem interpretar nada, e *depois explica para o aluno surdo*” (Surdo³, 2008). Esse, “depois explica”, aponta certa contradição na proposta da função do tradutor-intérprete, como aquele que medeia a comunicação em tempo real, que não interfere na relação com o outro. A demanda feita pelo surdo é a de uma explicação, de um olhar, um encontro. A aula acontece nessa liga entre saber, conhecimento e amor – este último muito caro para a teoria psicanalítica. “Freud formula a importância de se levar em consideração a transferência. Mas também é como amor que ele a descobre, o amor de transferência [...]” (VOLTOLINI, 2007, p. 134). Há uma marca na petição por acolhimento, feita pelo Surdo³; embora os jogos de poder, saber e as representações de funções, também sejam explicitados, contudo, ainda assim, há uma petição pelo ensino, e que é feita ao ILSE.

Sobre as relações de saber e poder entre surdos e ILSE aponto o próprio fato de ser este um ouvinte (mesmo sendo ILS e sabendo a língua de sinais), e trazer consigo um contexto histórico de lutas, de poder, de “colonialismo”, no sentido dado por Strobel (2006). Falo das marcas de uma história de supremacia do ouvinte e da língua oral sobre a língua de sinais dentro dos modelos culturais. Esses saberes se elaboram de modo singular nas comunidades surdas e trazem significados sobre o ser ouvinte e vice-versa. Mesmo evitando esse binarismo, o fato é que se notam marcas de estranhamentos, uma vez que o ILSE é também um estranho-estrangeiro⁴⁰, que por mais familiar que se faça, pela língua de

⁴⁰ O termo estrangeiro é muito significativo na psicanálise. Freud (1976), em seu artigo intitulado “o estranho”, convoca o conto literário “O homem de areia” como possível interlocutor para pensar a perspectiva que assume sobre o sentimento de estranhamento causado pelo encontro com algo inusitadamente diferente e ,

sinais, sempre será um outro e por vezes suscitará o sentimento de estranhamento, desconfiança – marca da própria profissão do tradutor (ser fiel ou não ao texto original). Faço referência à narrativa de uma intérprete: “observo que houve um estranhamento cultural quando entrei no mundo dos surdos, vivendo a imersão em sua cultura. Talvez as palavras que poderiam resumir tal experiência seriam sentimento de ser estrangeiro, de ser forasteiro” (SANTOS, 2005, p.3).

Sobre a relação de poder e a própria inserção do ILS, Perlin (2006) relata que:

O ILS se constitui enquanto identidade no interior de diferentes culturas nas quais faz intermediação [...] O significado/identidade ILS está constituído por uma poderosa trama de implicações culturais, políticas e de relações de poder (pp. 140-141).

No meio do povo surdo, alguns ILS são mais aceitos que outros, reconhecidos como identidades mais compatível com a cultura surda. Isto significa que o intérprete emerge de certas relações políticas de discursos referentes à cultura surda. E na figura cúmplice do intérprete, aceita no povo surdo, existe a reinscrição cultural referencialmente política (p.142).

Todos esses aspectos são trazidos no contexto de uma sala em que há nela o surdo e o ILSE. As relações híbridas das culturas, das misturas lingüísticas, das produções de sentidos, de seus saberes e poderes. Existe, ainda, a representação da função do intérprete, tema que já levantei anteriormente; o lugar em que ele deve ficar, como se posicionar, e, por ser uma questão recente, há ainda muitos questionamentos relativos ao que e ao como fazer. Porém a meu ver a relação entre ILSE e surdo em sala de aula inclusiva, sem dúvida, mostra, cria e marca um acontecimento de ensino outro.

tomado como *estranho*. Faz uma análise etimológica, no artigo, da palavra “*unheimlich*”, encontrando certa impossibilidade de tradução direta dessa palavra alemã. Como equivalente – na língua portuguesa – encontra nos dicionários a palavra “estranho”. No alemão, “*unheimlich*” pode significar tanto algo que não é familiar, não é conhecido, como algo que é familiar (*heimlich*), usual e deixou de ser (*unheimlich*). Segundo os estudos de Freud, isso é muito significativo e de certa forma interessante, pois o estranho se caracteriza justamente por algo que era familiar e se torna subitamente e inexplicavelmente *estrangeiro*, estranho e não-familiar. Para Lacan, “é a negação do estrangeiro que une os semelhantes; é a segregação que funda a fraternidade” (KOLTAI, 2000: 98).

Trago uma última situação em que se nota a atuação pedagógica do intérprete de língua de sinais educacional.

SITUAÇÃO 2 – {LIBRAS}

Surdo3: Não estou entendendo o exercício. Como é para fazer?
Eu-intérprete: Vamos falar com a professora. Ok?
(levantamos e fomos até a mesa da professora de matemática. A professora não sabia se olhava para mim ou para o aluno surdo)
Professora (falando em português sobre a resolução e olhando para o aluno que olhava um pouco para ela e um pouco para mim)
Eu-Intérprete: (traduzo a fala)
Professora: (continua falando, agora olhando para mim)
Surdo3: Ok, certo.
(voltamos para nosso lugar)
Surdo3: (aponta para o caderno e me pede que explique ali novamente aquele exercício)
Eu-intérprete: (resolvo o exercício de matemática em seu caderno, e marco cada passo que deve ser feito)
Surdo3: Porque tem que fazer isso?
Eu-Intérprete: É uma regra, esse número é uma constante e nunca muda. Entendeu?
Surdo3: Ah! Sim. Obrigado!

A incerteza da professora: para quem olhar, quem mirar enquanto fala é um dado muito interessante. A saída encontrada por ela foi se ater primeiro ao olhar do surdo, que desviava seu olhar para a ILSE e, no final, passou a me olhar (na função de ILSE) – aparentemente era para mim que falava, era a mim que ensinava, esclarecia e não ao estudante. Por sua vez, era a intérprete que precisava fazer corpo do conhecimento que lhe passava a professora. Ao fazê-lo, já era um outro corpo que sinalizava – um corpo modificado pela escuta e pela fala da professora. Esse é o exemplo perfeito da relação triangular que ocorre em sala de aula e que aproxima e distancia os lados desse triângulo, para que se faça dessa situação uma relação, ou melhor, um encontro entre sujeitos, saberes e ensino.

Se a educação, para a psicanálise é uma necessária ilusão de ensino, a educação mediada pelo intérprete passa por um processo de ilusão ainda maior. O ILS acredita que o surdo está entendendo o que ele traduz, o surdo acredita que o ILS tem o saber que lhe falta e que este se apropria das minúcias da fala do professor ao traduzir e, para completar este ciclo, o professor acredita que o ILS e o aluno surdo estão em consonância com as suas explicações. Essa é a erótica de ensino criada na inclusão educacional de surdos mediada pelo ILS (MARTINS, 2006, p. 145).

Inúmeras experiências poderiam ser narradas, porém, escolhi essas duas, apenas para movimentar as questões teóricas apresentadas. De fato, nota-se, na situação 2, a aproximação e a mudança que o surdo pede em relação a minha prática. Enquanto eu sinalizava o que a professora estava falando, várias vezes o Surdo3 me pedia para ensinar de outra forma, em seu caderno, com imagens, com outros recursos. Cada surdo(a) (nomeados nesta dissertação como Surda1, Surdo2, Surdo3) foi e está sendo parte de um encontro, e são ajustes absolutamente necessários os que fazemos ao longo do período em que vamos nos conhecendo e em que a aula vai fluindo num devir espaço e num devir tempo.

É preciso reconhecer que a presença do intérprete em sala de aula tem como objetivo tornar os conteúdos acadêmicos acessíveis ao aluno surdo. [...] A questão central não é traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis, com sentido para o aluno. Deste modo, alguém que trabalhe em sala de aula, com alunos, tendo com eles uma relação estreita, cotidiana, não pode fazer sinais – interpretando – sem se importar se está sendo compreendido, ou se o aluno está aprendendo. Nessa experiência o interpretar e o aprender estão indissolivelmente unidos e o intérprete educacional assume, inerentemente ao seu papel, a função de também educar o aluno (LACERDA, 2003, p.174).

Pela via do acontecimento didático (BEHARES, 2005, 2006, 2007) vim amarrando essa trama da inclusão com intérprete, apostando que o ensino ocorre nessa relação do didático (do ensino e aprendizagem em tempos outros), através do elo que se faz entre sujeitos e seus saberes não-sabidos. Na falta que movimenta cada um, no desejo do encontro, da completude nunca achada, e que marca e põe em movimento a aula no inusitado da relação cotidiana. Movimento possível porque cabe ao professor “falar” com seus alunos... uma fala que demanda escuta e novas cadeias enunciativas a partir desse jogo falar-escutar-falar. No caso dos surdos, o eixo estaria em sinalizar-escutar-sinalizar e, assim, fazer da aula um acontecimento e não uma encenação a partir de um *script* já pronto.

Chamo de paradoxo da inclusão esse processo perverso que ocorre na in(ex)clusão, na normalização, que, ao acolher a diferença, também a exclui na mesma norma que a abarca. No caso do surdo, como algumas instituições escolares ainda não tem preparo para atender a demanda surda, não são pensadas nos moldes da diferença surda,

contrata-se um ILSE, como se apenas isso mudasse ou resolvesse o problema do surdo e da inclusão. De fato, não resolve, mas gera uma aula menor, um espaço outro dentro da sala. Por todos esses aspectos é que venho afirmando que a atuação do ILSE vai fazendo mais intensa a possibilidade de minorar a pedagogia MAIOR, pensada para a homogeneização e a fagocitose das diferenças menores.

Para finalizar, cito novamente Voltolini (2007), marcando a importância da investigação do conceito de *transferência e de amor* como possível caminho de continuidade e adensamento para pensar o encontro ILSE e surdo no acontecimento de uma aula – suas implicações no ensino, (des)vantagens, conseqüências e mudanças necessárias. É por esse elo transferencial que temos pistas da relação pedagógica, fugindo do instrumentalismo ortopédico implantado (no surdo, naqueles que não aprendem e em tantos outros nomeados anormais) nessa relação de ensino, sem, todavia, fazer da aula espaço de análise, e do professor um analista, por convocar e marcar a relação transferencial. Desta forma, penso que o elo transferencial pode nos ajudar a caminhar para o inusitado do jogo que é uma aula⁴¹.

A transferência é o que testemunha um laço, não entre dois, intersubjetivo, posto que a noção de laço em Lacan não pertence a uma lógica intersubjetiva. A transferência testemunha o laço porque ela captura dois num mesmo discurso, feito os enxadristas que se relacionam durante o jogo de um tal modo que cada um está implicado naquilo que é o outro, apenas pelo jogo em comum, mesmo que eles nunca tenham se relacionado antes [...] (p.135) A cria humana aprende fundamentalmente para participar de um mundo no qual ela ‘é desejada e deseja’ participar, e pela mesma razão ela às vezes não aprende o que se pretende que ela

⁴¹ Uma das questões centrais, para futuros trabalhos, será retomar, adensar aportes teóricos que possam oferecer contribuições que me permitam trilhar o pantanoso terreno da interpretação/tradução e da questão do ensino de surdos mediado pelo ILSE. Sinto que preciso ir além teoricamente para melhor compreender o que se passa na relação conhecimento-ensino, em especial, por ter eleito três ferramentas conceituais em minhas análises sobre *conhecer e ensinar*: a noção do acontecimento (DELEUZE, 1974 e DERRIDA, 2004), a teoria do acontecimento didático (BEHARES, 2005, 2006, 2007) e o processo transferencial (preciso retomá-lo considerando as modificações pelas quais o termo “transferência” vem passando desde a primeira tópica até o retorno de Lacan a Freud). Caminhar novamente por todas essas trilhas exige um mergulho profundo nos estudos de autores de grande densidade como Deleuze, Behares, Freud e Lacan. Essa incursão teórica demanda mais tempo do que o percurso de dois anos de mestrado. Meu desejo era, ainda no mestrado, aprofundar essa conversa com esses “instauradores de discursividade”. Todavia, agora me dou conta, como sugeri a banca, de que há um processo necessário, e resolvi deixar para outro momento essa excursão (inscrição) por essas rotas. Este trabalho, portanto, pode ser entendido como um ponto de partida, ou antes, um porto de partida para outras terras que ainda não estou segura de que “descobri”.

aprenda. De qualquer modo não é para sobrevivência que se aprende, mas 'por amor' (VOLTOLINI, 2007, p. 137).

A relação de ensino mostra exatamente este nó que liga professor e aluno num mesmo discurso: o conhecimento. Todavia, o sujeito o toma, o conhecimento, hibridizando-o com seus saberes, que já foram hibridizados pelo saber do outro (professor). Esta ressignificação do dado, num outro objeto novo, mudado, que faz da aula um acontecimento devir.

É neste momento que penso ter que parar e olhar cautelosamente – tanto a relação transferencial como a questão do amor, para poder apreciar mais, e aprofundar esse dado que tem me instigado e denunciado a diferença da relação entre surdo e intérprete educacional na sala de aula inclusiva. Quero ainda marcar que há, sem dúvida, uma armadilha na inclusão com intérprete de língua de sinais. A escolha do que apresentar ao aluno é feita pelo professor ouvinte, todavia, a apresentação em si, mediada pela língua de sinais, é feita pelo intérprete educacional. A quem se destina a resposta e quem espera receber o retorno do aluno surdo? Professor ouvinte ou ILSE? Como des-hibridizar os saberes produzidos no enlace do amor entre surdos e ILSE, tornando-o, intérprete, apenas objeto de uso?

O ILSE participa desse envolvimento amoroso do saber de uma forma nova e ressignificada. Ele se faz corpo quando permite a escuta da demanda do surdo e se põe no lugar de apresentar algo. Também se põe na escuta da demanda do professor ouvinte, todavia, não é um instrumento, pois têm suas singularidades e subjetividades. Há um triângulo do ensino que aparece na relação inclusiva de surdos sinalizadores. Um triângulo entre conhecimento, pessoas e saberes. E é nessa linha que penso haver algo a mais na relação ILSE e surdo. Algo da ordem do inusitado, do acontecimento e do amor transferencial, do pedagógico.

Ao negar a existência dessa relação pedagógica entre ILSE ou professor intérprete e surdo, como acontecimento convocado pela própria inclusão, negamos o ato em si da relação, as interferências de um no outro, os deslocamentos de significados da própria

língua, os deslocamentos de sentidos que o ILSE produz em si continuamente, como todos nós o fazemos, e caímos na instrumentalização do sujeito.

Ao olhar por esse viés, o pedagógico, também se questiona a lógica da inclusão, e por que não a viabilização da escola de e para surdos, uma vez que dentro da inclusão o ensino já é outro. Aqui não faço julgamentos qualitativos desse ensinar com intérprete, ou num espaço surdo-surdo, apenas aponto que por amor e resistência há a produção do ensino pela língua de sinais. Não nego a existência de desconforto (de lugares, de papéis, do fazer emergente) com esse anúncio. Portanto, é dessa forma que penso poder finalizar este capítulo abrindo espaço para outras escrituras surgirem no futuro, quiçá, como um dos temas centrais de meu projeto de doutorado.

Se é por amor que aprendemos, é por amor que produzimos, e é assim que mantemos vivo o desejo da continuidade, da pesquisa e do saber.

Finalizo citando Larrosa (1998) sobre a questão do amor, do ensino e da presença do educador no enlace com o educando:

Uma vez que só se presenteia o que se ama, o professor gostaria que seu amor fosse também amado por aqueles aos quais ele o remete. E uma vez que uma carta é como uma parte de nós mesmos que remetemos aos que amamos, esperando resposta, o professor gostaria que essa parte de si mesmo, que dá a ler, também despertasse o amor dos que a receberão e suscitasse suas respostas.

Assim como o professor deseja um encontro com seu aluno, uma resposta vinda do outro, ou o ILSE que também se coloca num lugar de espera, de desejo, ou ainda, um escritor que oferece aquilo que ama ao próximo (em Libras, em palavras orais, em letras), ofereço essa escrita (com)partilhada, e aproveito para agradecer ao leitor que se enveredou nas trilhas da minha discussão, que comigo se inquietou e mergulhou na temática da surdez, da inclusão com intérprete de língua de sinais e na recriação do ensino de surdos, na singularidade do uso da língua de sinais.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

CAMINHOS TRAÇADOS E NOVAS ABERTURAS

[...] Homens vivendo numa caverna cuja entrada se abre para a luz em toda a sua largura, com um amplo saguão de acesso. Os habitantes desta caverna têm as pernas e o pescoço amarrados de tal modo que não podem mudar de posição e olhem apenas para o fundo da caverna, onde há uma parede. Bem em frente da entrada da caverna existe um pequeno muro da altura de um homem e, por trás desse muro, se movem homens carregando sobre os ombros estátuas trabalhadas em pedra e madeira, representando os mais diversos tipos de coisas. E lá no alto brilha o sol. A caverna também produz ecos e os homens que passam por trás do muro falam de modo que suas vozes ecoem no fundo da caverna [...]. Se fosse assim, certamente os habitantes da caverna nada poderiam ver além das sombras das pequenas estátuas projetadas no fundo da caverna e ouviriam apenas o eco das vozes. Entretanto, por nunca terem visto outra coisa, eles acreditam que aquelas sombras, que eram cópias imperfeitas de objetos reais, eram a única e verdadeira realidade e que o eco das vozes seria o som real das vozes emitidas pelas sombras [...]

Platão Livro VII “O mito da caverna”⁴²

Assim como iniciar um texto, uma escrita que vai se inscrevendo como escritura viva no corpo (como algo da ordem da singularidade marcada no corpo) é sempre um trabalho difícil, finalizar me parece algo ainda mais custoso. Como cada linha escrita é uma parte enlaçada dentro deste conjunto, a sensação é de, cuidadosamente, neste espaço final (ou inicial para outras discussões), estar costurando, fazendo os arremates da obra – sem perder de vista que não há uma finalização, mas todo possível fechamento é sempre uma abertura a outros textos, a novos horizontes e a novas criações-produções.

Escolhi iniciar as considerações finais trazendo como epígrafe o “Mito da caverna” de Platão. Fiz desta forma, porque penso ter neste recorte pedaços, alegorias ou ainda, pistas para a conversa com que pretendo finalizar esta dissertação: uma reflexão crítica sobre a questão da inclusão de surdos com ILSE, as linhas de fuga traçadas frente a normalização do surdo e a instrumentalização do trabalho do ILSE, as várias nuances na

⁴² Trecho extraído do site: www.ft.org.br/painelhtml.

produção do ensino, na construção de singularidades através da (re)criação do novo, num espaço que se torna, por vezes invisível, obscuro ou marginal.

Quando Platão traz esse mito, essa alegoria da caverna (na relação que estabelece com a penumbra da imagem do objeto real), inicia-se a discussão entre o real e o virtual, o sensível e o inteligível, a construção de uma idéia imperfeita (não real) de pensamentos construídos por sujeitos incompletos (simulacros da essência), pela falta do *Logos* ou da racionalidade das Idéias, e ainda, a questão da verdade universal (regimento estabelecido para todos como norma única) produzida na contemplação filosófica da essência (da verdade). Desse modo, em Platão, vejo a subjetividade, não de modo singular, ou efeito de diferença de saber. Como cópia, o sujeito se faz, nesta perspectiva, através da reprodução, baseado numa essência. O sujeito se cria na tensão, sob diferentes perspectivas, e diferentes espaços, todavia, o sujeito imperfeito, por ser simulacro, se completa através da verdade, na busca da essência perfeita e absoluta – então recebe outro *status*, se atingir tal objetivo, estando em outro posto, na posição de um filósofo. Platão não coloca em tensão, neste mito a saída da caverna por todos os habitantes, mas mostra que apenas o filósofo transcende a condição de prisioneiro e podendo contemplar a verdade das coisas, aproxima-se das “essências luminosas”, (MATOS, 1997), das verdades universais. Nesta condição, supõe-se haver um ideal (uno, indisível, incausado e incriado), uma verdade absoluta que é contemplada pelo filósofo e distante dos demais humanos – contemplada e não produzida.

A alegoria da caverna comporta diversas significações. A Paidéia explica haver uma verdade definida pela visão correta do Ser, mas também uma concepção de verdade que é desvendamento de uma presença que se irradia através do “ente” (da manifestação temporal do Ser), sem jamais dar o Ser em completa visibilidade. [...] Por vezes o filósofo é o ser excepcional que chega a ascese e pelo viés de uma paidéia, a destacar-se do sensível e a participar da verdade na pureza do seu esplendor (MATOS, 1997, p.38).

Nesse mito, aparentemente, estar fora da caverna seria estar na realidade dos acontecimentos, ser um filósofo, e estar dentro dela não ver as coisas como são de fato. Viver na penumbra das imagens, das idéias, crendo que são elas a realidade.

Contrapondo a idéia platônica de uno, da essência almejada, de uma verdade fechada, e do filósofo contemplador (para um filósofo criativo e questionador que produz no caos e na diferença irreduzível), penso o mito por outro aspecto; ou seja, perverter o platonismo seria não “buscar as formas puras expressas numa única Idéia”, (GALLO, 2008, p. 31), e “em lugar de buscar a contemplação do Sol, divertir-se com as múltiplas possibilidades do teatro no interior da caverna” (GALLO, 2008, p.31). Desta forma, ao “atentar para as miríades de detalhes da sensibilidade” (GALLO, 2008, p.31), inicio meu diálogo com o mito de Platão, de outra forma, e por outra perspectiva, a partir das questões já apresentadas sobre a surdez, na vertente, ou na proposta dela como diferença.

A inclusão de surdos constrói-se, como vim mostrando, no conflito entre estar dentro e fora. Numa relação não toda (VOLTOLINI, 2005) – por ser de ordem estrutural tanto do sujeito, quanto da sociedade – a que chamo um espaço de falta, de não complementaridade, de inclusões e exclusões que se articulam simultaneamente, umas às outras (VEIGA-NETO, 2001). Nesse espaço em que aparentemente se inclui o outro (num movimento fagocitário), justamente devido à existência da exclusão, também, de uma forma ou de outra, gera excluídos, marginalizados pela criação de espaços outros dentro de um mesmo local e ainda, num movimento perverso, tenta-se manter as diferenças o menos diferente possível – um intérprete que simplesmente elimina a singularidade surda tornando-o igual aos demais, por exemplo, quando é entendido (ILSE) como agente mecânico.

Na escola não poderia ser diferente. Também nela vemos acontecer esse apagamento do outro, esse “borramento” da diferença, por meio de suas políticas inclusivas, de suas práticas de tolerância, de sua afirmação do multiculturalismo. Sim, a escola pode ser parceira de um processo mais amplo, o de deixar morrer, simbolicamente esse outro em que, com tantos outros, não podemos nos mirar de modo especular [...] Assim confundidos, perdem a visibilidade de suas diferenças; [...] Atos de borrar as diferenças, mas sem apagá-las, para que continuemos seguindo tolerantes com esses anormais. (GALLO & SOUZA, 2004).

Ao convocar-se o ILSE como “tapa buraco” da inclusão, percebe-se que ele não o faz, porque sempre se terá a incompletude de algo – até porque é o buraco da inclusão

que a faz movimentar e também não existir como realidade. O que o ILSE faz é partilhar do processo de ensino, aprender, errar, falar, construir também o novo, construir e ser parte ativa do ensino de surdos.

Propor a inclusão educacional, no caso aqui chamo a atenção para a inclusão de surdos, é como propor que se retire o sujeito excluído de sua caverna obscura trazendo-o para a realidade dos acontecimentos “normais”, para o ensino maior, melhor e correto, para o uso de uma língua maior e única. No entanto, é o paradoxo da inclusão (ser diferente – ser igual; ensinar ou traduzir; aprender no mesmo tempo ou em outro...), das junções das diferenças no tempo e espaço, no encontro das diferenças dos sujeitos num mesmo lugar, que gera o novo, o desviante. Ao propor certa unidade (os direitos iguais, ou mesmo, a famosa igualdade) há recriações que revelam a irredutibilidade do sujeito no uno, no igual. E isso não deixa de revelar direitos, só que o das diferenças, de ser outro.

A perversidade da inclusão está justamente no desejo da homogeneidade do ensino num mesmo lugar e num mesmo tempo. Como os sujeitos são devir heterogeneidades, no caso dos surdos, o que venho discutindo é exatamente a criação de outros espaços num mesmo lugar. A inclusão com intérprete de língua de sinais vai se fazendo na marginalidade desse encontro, quiçá, na criação do novo dentro do mesmo lugar.

Para esta proposta, proponho finalizar trazendo o conceito de heterotopia de Foucault (1966), trabalhado pelo autor numa conferência proferida para um grupo de arquitetos franceses sob o título de “Outros espaços”. Para Foucault (1966), a época atual é, acima de tudo, uma época em que se percebem as suspeições de verdades - o que coloca o filósofo na posição não de desvendar verdades, mas de questionar suas construções e invenções numa determinada época social -, a construção de novos espaços pelo conjunto de novos saberes (*episteme*), a reconfiguração e articulação do tempo e espaço na pós-modernidade (VEIGA-NETO, 2007); todos estes aspectos da pós-modernidade, as sujeições sociais levam a ver o quanto o sujeito burla e se recria.

Neste contexto, vários caminhos podem ser descobertos num espaço em que se pensa fechado, isso porque as relações são frutos de ramificações e o sujeito se constrói nas experiências, seguindo trilhas outras, também ramificadas. Sobre a heterotopia:

Esse conceito foi proposto por Foucault para designar todo e qualquer lugar cuja existência – em contraposição às *utopias* – é real e que, embora localizáveis, parecem se encontrar por fora de todos os lugares comuns em que vivemos. As heterotopias são lugares que parecem manter uma relação de neutralização, suspensão ou inversão com os demais lugares de nossos cotidianos. Elas nos inquietam, pois aparecem como que deslocadas e desencaixadas em relação aos demais lugares que habitamos. Elas nos aparecem como lugares fora de quaisquer outros lugares (Martins, 2002). É daí que vem a sensação de que as heterotopias atrapalham a linguagem, alteram os sentidos e perturbam as relações aparentemente estáveis entre as palavras e as coisas (VEIGA-NETO, 2007, p. 257 – grifo do autor).

Partindo do pressuposto de heterotopia como espaços que se abrem em outros espaços, (re)tomo o “mito de Platão”, pervertendo seu sentido, ou tomando-o de outro modo, de outro lugar, sob outra perspectiva. Na caverna há realidade, há produções de saberes singulares – sem pretensão de “uma” única verdade –, estar dentro ou fora da caverna é viver a diferença como ela se apresenta. Por que sair dela? Por que estar fora é estar mais próximo do ideal? Será que isso não é uma condição construída?

Existe saberes na penumbra – se é que é uma penumbra – que são inscritos no sujeito, tornando-se parte dele. Os ecos vindos de fora para dentro e de dentro para fora geram experiências singulares nos habitantes que ali se encontram. Além do mais, cada um de nós, mesmo aparentemente estando próximos à realidade, ou ainda, mesmo nos apossando da verdade absoluta da ciência, e fora da caverna, somos tomados inúmeras vezes pelas incertezas. Constantemente nos pegamos perdidos pela virtualidade das coisas, das imagens, até quando olhamos nossa própria imagem projetada no espelho. Ao falar de heterotopia e da imagem do espelho em Foucault (1966), Veiga-Neto (2007) diz: “o filósofo recorre ao espelho como exemplo de uma *utopia* – pois aquele que ali se vê na realidade não existe de fato – e, ao mesmo tempo, de uma *heterotopia* – pois, afinal, o espelho existe de fato...” (p. 257 – grifos do autor). Onde há sujeito, há criação, há singularidades.

Enfim, penso que esta dissertação veio ao encontro dessas demandas: marcar as recriações, na visada atenta de espaços que banham outros espaços, que rumam o novo, um horizonte aberto, infinito, sempre incompreensível, sempre outro. Falei de experiências surdas e ouvintes em contato, num espaço de sala de aula que se abre para outro ensino. A invenção da surdez como anormalidade, as resistências locais, as múltiplas culturas surdas que não se inscrevem na lógica da audição, as singularidades surdas, são heterogeneidades trazidas numa sala inclusiva. Heterogeneidade que não se faz uma, mesmo na petição e na demanda desse acontecimento. Inscrevem-se outras cavernas num mesmo espaço e tempo, atravessadas por saberes, línguas menores, ensinios marginais.

O ILSE é convocado para ser um instrumento de ensino que “acenda a luz” ao surdo, ou que “ouça o que ele não pode ouvir”. Todavia, não o percebo desse modo. Nesse repasse há novidades, há mudanças, há (re)criações. No triângulo do ensino (professor ouvinte, conhecimento, aluno surdo) há uma ressignificação da lógica da inclusão, pois há a interferência, uma demanda do saber individual e não sabido. Não tenho dúvida de que o ensino vai se fazer em outro lugar, de outra forma, até como sobrevivência do surdo na inclusão. O ILSE ensina, aprende, hibridiza-se com o professor. Descentra o papel do educador e do ILSE, que assume um lugar, não fica no meio.

Não neguei em nenhum momento os problemas que isso pode acarretar, como, por exemplo, o não domínio do conteúdo pelo ILSE, a difícil tarefa de separar os papéis e lugares, tanto para o professor quanto para o ILSE, que se põe também como um outro educador. O que me movimentou foi o foco na relação ILSE e surdo na instituição escolar motivado pelas minhas experiências, suas especificidades e a recriação do ensino na inclusão. Essa recriação se faz justamente para o movimento de um ensino mais franco de e para surdos sinalizadores. Mesmo com os mil problemas que vemos na inclusão de surdos, há aprendizagens, mas na singularidade de cada um, no processo em que o sujeito se permite aprender de outras formas.

Se a inclusão se propõe a homogeneizar todos num mesmo lugar e tempo, trazendo-os para a norma e para a realidade, ela fracassa. Como? Quando as diferenças

persistem e não se reduzem; quando os sujeitos não aprendem; quando ela se torna penumbra para surdos, professores, ILSE; quando os surdos aprendem em outro espaço e tempo – pela língua de sinais e com um educador que não é a voz do outro, pura e neutra, mas recria com o professor (conhecimento) e o aluno surdo um tempo outro de aprender e um espaço outro de construir o ensino pela língua de sinais. Em contrapartida, se o ILSE se mantém como instrumento ou ponte de ensino, sem olhar as especificidades vigentes na caverna do saber, reproduz-se a idéia do mesmo, da homogeneização, como se o ILSE desse conta de resolver os problemas da inclusão.

Neste rumo, proponho manter o olhar nas singularidades que, mesmo incluídas, mantêm-se como diferenças: a escrita surda, o aprender pelo olhar, os desejos pelo ensino via língua de sinais. Nesse espaço de heterotopia, aberto para o novo, na (re)criação do ensino, nas produções e enfrentamentos que a diferença surda gera, suspendendo verdades produzidas historicamente, quero pensar o paradoxo da inclusão como tensão entre o real proposto e o virtual interno a esse acontecimento que produz saberes, e que produz acontecimentos.

É nesse espaço, como produto de outros espaços, que a inclusão se faz (im)possibilidade, se faz no paradoxo, não como é proposta, mas em outro lugar, com a participação (não instrumental) do ILSE no lugar de e junto ao professor ouvinte. Em conjunto, porque há a necessária construção do conhecimento com o professor, todavia, a relação transferencial, tema que gostaria de aprofundar, faz-se no amor e escuta que se enlaçam surdos e ILSE na sala de aula; nesse lugar de produções singulares e de escutas, tanto do surdo, quanto do ILSE, que ficam obscuros para os que não dominam a língua de sinais (professores ouvintes e alunos ouvintes) e que aparentemente estão postos no mesmo espaço. A inclusão aqui é outra. O real é virtual, ou o real e o virtual se misturam, tomando, neste sentido, o virtual como potência de realizações, de acontecimentos.

Paradoxo da inclusão com intérprete educacional, lugar de ser e não ser, de fazer e se refazer para e no acontecimento interno a esta experiência contemporânea.

Inclusão-Exclusão-(Re)criação...

Tríade da sobrevivência do surdo como singularidade no ambiente educacional entre ouvintes. Possibilidade de diferenças, singularidades, experiências menores, criações não calculáveis. Ninguém é todo, nem a inclusão o é. Somos fragmentos de recriações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, M. **Arranjos para assobio**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Livro sobre o nada**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BEHARES, L.E. Enseñanza-aprendizaje revisitados: un análisis de la fantasía didáctica. In: **Didáctica mínima: los acontecimientos del saber**. Montevideo: Psicolibros Waslala, 2004.

_____. Didáctica moderna: más o menos preguntas, más o menos respuestas?. In: BEHARES, LE.; CORSARO, S. C. (Org.). **Enseñanza del saber: saber de la enseñanza**. Montevideu: Universidad de la República/Facultad de Humanidades y Ciências de la Educación, 2005.

_____. La enseñanza en el campo de la sordera: reflexões desde la teoría del acontecimiento didáctico. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.228-243. jun. 2006.

Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=124&layout=abstract>

Acesso em: 18/04/2008.

_____. Ensenñar em cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber em la pulsión. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.8, n. esp. pp. 1-21, 2007.

Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=399&layout=abstract>

Acesso em: 10/06/2008.

BELLUGI, U; KLIMA, E. **The signs of language**. Harvard University Press Cambridge: MA, 1979.

BENVENUTO, A. O surdo e o inaudito. Á escuta de Michel Foucault. In: GONDRA, J. & KOHAN, W. (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BHABHA, R. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BORDOLI, E. La didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo. In: BEHARES, L. E.; COLOMBO DE CORSARO, S. (Org.). **Enseñanza del saber: saber de la enseñanza**. Montevideu: Universidad de la República, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 18 de abr. 2006.

_____. **Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005.** Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 18/04/2006.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Versão Preliminar: Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva,** 2007. Disponível em: <http://www.entreamigos.com.br/textos/direitos/politicaNacionalDeEducacao.pdf> Acesso em: 10 de maio de 2008.

CARDOSO JÚNIOR, H. R. **Acontecimento e História:** Pensamento de Deleuze e problemas epistemológicos das ciências humanas. In: SCIELO. Trans/Form/Ação. São Paulo, 2005. pp, 105-116. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v28n2/29417.pdf> Acesso em: 09/06/2008.

CARVALHO, A. A. de. **A problematização do sujeito em Michel Foucault:** da sujeição às experiências de construção de si na função-educador. Tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação. Unicamp, 2008.

CANTOR, G. Beitrage zur Begundrung der transfiniten Mengenlehre In: KLEENE. **Mathematische Annalen.** vol 45, 1895.

COMENIO, J.A. (1627) **Didática Magna.** Fundação Calouste Gulbenkian, Liboa, 1985.

DE CERTEAU, M. **A cultura no plural.** Trad. de Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **A Invenção do Cotidiano:** Artes de Fazer. Trad. de Ephraim Ferreira Alves. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

DELEUZE, G. **Lógica do Sentido.** Trad. de Luis Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1974.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Kafka:** por uma literatura menor. Trad. de Modesto Carone. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1977.

_____. “20 de Novembro de 1923: Postulados da lingüística”. In: DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** Capitalismo e Esquizofrenia. Trad. de Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa, vol. 2 Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____. **Mil Platôs:** Capitalismo e Esquizofrenia. Trad. de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. Vol. 5. São Paulo, 34, 1997.

DERRIDA, J. **Torres de Babel.** Trad. de Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

_____. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade.** Trad. de Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

_____. **A Escritura e a Diferença.** Trad. M. B. da Silva. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

DERRIDA, J & ROUDINESCO, E. **De que amanhã... diálogos.** Trad. de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FELIPE, T. A. **Libras em Contexto:** curso básico, livro do estudante cursista. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, MEC; SEESP, 2001.

_____. A função do intérprete na escolarização do surdo. In: Anais do congresso “**Surdez e Escolaridade:** Desafios e Reflexões”. INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos): Rio de Janeiro, 2003. pp. 87-98.

FERNANDES, E. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo.** Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERNÁNDEZ, A.M. Que de La transferencia en el acontecimiento didático? Amor y saber en la imparidad subjetiva. In: BEHARES, L.E. & CORSARO, S.C.de. (Orgs). **Enseñanza del saber:** saber de la enseñanza. Departamento de Publicaciones de la FHCE. Motevideo, 2005.

FOUCAULT, M. **Les mots et les choses:** une archéologie des sciences humaines. Paris: Gallimard, 1966.

_____. **Microfísica do Poder.** Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Trad. de Lígia M. P. Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987. 288p.

_____. **História da Sexualidade I:** A vontade de saber. Trad. de M. T. da. Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **História da Sexualidade II:** O uso dos prazeres. Trad. de M. T. da. Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

_____. **A ordem do discurso.** Trad. de Laura F. A.. Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Em Defesa da Sociedade:** Curso no Collège de France (1975-1976). Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999 a.

_____. **As Palavras e as Coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. Trad. de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999 b.

_____. **Os Anormais**: Curso no Collège de France (1974-1975). Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREUD, S. **Análise terminável e interminável** (1937). Rio de Janeiro: Imago, 1974. (Edições Standard Brasileira, v. 23).

_____. **O Estranho**. Em: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XVII, original em Alemão publicado em 1919, Rio de Janeiro: Imago, 1976.

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

_____. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, S. & SOUZA, R.M. de. **Educação do Preconceito**: Ensaios sobre poder e resistência. (Orgs.). Campinas: Alínea, 2004.

GARCIA, Ramón. A propósito do outro: a loucura. In: LARROSA, Jorge. LARA, Nuria Pérez de. **Imagens do outro**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998. p 24-46.

GESSER, A. "**Um olho no professor surdo e outro na caneta**": ouvintes aprendendo a língua de sinais. Tese de doutorado defendida na Universidade Estadual de Campinas, no instituto de estudos da linguagem, 2006.

Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000379600>

Acesso em: 10/02/2008.

HALL, S. The work of representation. In: HALL, S. (Org.). **Representation cultural representations and signifying practices**. London/Thourand/ORTS/Um Delhi: Sage/Open University, 1997.

HOBBSAWM, E.J. **Nações e Nacionalismo desde 1780**. Programa, Mito e Realidade. São Paulo: Paz e Terra, 2ª edição. Trad. de Maria Célia Paoli e Anna Maria Quirino, do original **Nations e Nationalism since 1780** – Programme, myth, reality. Cambridge, 1990.

HOUAISS. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KLEIN, M. & LUNARDI, M. Surdez: um território de fronteiras. **ETD** (Educação Temática Digital). Educação de Surdos e Língua de Sinais. Vol.7, Nº 2, 2006.

Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=99&layout=abstract>.

Acesso em: 10/07/2008.

KOLTAI, C. **Política e Psicanálise**. O estrangeiro. São Paulo: Escuta, 2000.

LACAN, J. **O Seminário 2: O EU na teoria de Freud e na técnica da psicanálise.** Trad. De M. C. Laznik-Penot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985a.

_____. El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Um nuevo sofisma. En: **Escritos I.** Siglo XXI, Buenos Aires: 187-203, 1985b.

_____. **O Seminário 17: O Averso da psicanálise.** Trad. de Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LACERDA, C. B. F. de. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: Lacerda, C.B.F. de e Góes, M.C.R. de (orgs.) **Surdez: Processos Educativos e Subjetividade.** São Paulo: Editora Lovise, 2000, pp. 51-84.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. In: **Cedes.** Educação, Surdez e Inclusão Social: Campinas. Vol. 26, n. 69. pp. 163-184, 2003.

Disponível em: www.cedes.unicamp.br ou

<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf> Acesso em: 10/06/2008.

LACERDA, C. B. F. de & POLETTI, J.E. **A escola inclusiva para surdos: A situação singular do intérprete de Língua de Sinais.** In: Anais da 27 reunião anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2004. pp.1-15. Site: www.anped.org.br

LADD, P. **Understanding Deaf culture: In search of deafhood.** Clevedon- USA: Multilingual Matters Ltd, 2003.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação – entrevista com Jorge Larrosa. In: COSTA, M.V. (Org) **Caminhos Investigativos – novos olhares na pesquisa em educação.** Porto Alegre. Ed. Meditação, 1996.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** Porto Alegre: Contrabando, 1998.

_____. **Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência.** Leituras da Secretaria Municipal de Campinas, Campinas, SP, n.04, julho de 2001. s/p.

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

LOPES, M. C. **Surdez e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUZ, E. **A função do intérprete na escolarização do surdo.** In: Anais do Congresso Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões. Rio de Janeiro: INES, 2003.

MAGALHÃES JUNIOR, E. **Sua Majestade, o intérprete**: o fascinante mundo da tradução simultânea. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MARQUES, R.R. Educação de Jovens e Adultos: um diálogo sobre a educação e o aluno surdo. In: QUADROS, R M. de & PERLIN, G. (Orgs). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

MARTINS, V.R.O. **Intérprete ou professor**: o papel do intérprete de língua de sinais na educação inclusiva de alunos surdos. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia em Educação Especial - faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

_____. O que me torna invisível?: a psicanálise como ferramenta para entender o “apagamento” das diferenças na inclusão escolar de surdos. **ETD** (Educação Temática Digital): Número Especial 150 anos de Freud. Vol. 8, 2006. pp. 134-150.
Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=322&layout=abstract>

_____. Intérprete de língua de sinais, Legislação e Educação: o que temos, ainda, a “escutar” sobre *isso*. **ETD** (Educação Temática Digital): Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza. Vol. 8, 2007. pp. 171-191.
Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=407&layout=abstract>

MATOS, O. **Filosofia**: a polifonia da razão. São Paulo: Scipione, 1997.

METZGER, M. **Sign Language Interpreting**: deconstructing the myth of neutrality. 2 ed. Washington: Gallaudet University Press, 2000.

MONTEIRO, M. S. História dos Movimentos dos Surdos e o Reconhecimento da Libras no Brasil. **ETD** (Educação Temática Digital). Vol. 7. No 2, 2006. pp. 279-289.
Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=8>

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. de Eni P. Orlandi, Campinas: Unicamp, 1988.

_____. Delimitações, Inversões e Deslocamentos. Trad. de José Horta Nunes. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos** (19). Campinas: Unicamp, 1990. p. 7-24.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento?** Trad. de Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PEREIRA, M.R. **O avesso do modelo** : bons professores e a psicanálise. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____. A Cultura Surda e os Intérpretes de Língua de Sinais. **ETD** (Educação Temática Digital): Educação de Surdos e Língua de Sinais. Vol.7. no2, 2006. pp. 135-146.
Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=8> Acesso 10/04/2007.

PERLIN, G. & QUADROS, R. M. de. Ouvinte: o outro do ser surdo. In: QUADROS, R.M. de (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

PIRES, C. **Intérprete de língua de sinais**: um olhar mais de perto. In Espaço: informativo técnico-científico do INES, nº 12, Rio de Janeiro: INES, 2000.

QUADROS, R.M. de. **O tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial – Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. **Prefácio do Guia do Aluno**. Curso de Letras-Libras: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

QUADROS, R.M.de & KARNOPP, L.B. **Língua de sinais brasileira**: Estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RÉE, J. **Os deficientes auditivos são uma nação a parte?** Inglaterra, 2005. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/midiaglobal/prospect/2005/03/ult2678.jhtm>.
Acesso em: 24 jul. 2007

RODRÍGUEZ, C. **Língua, Nação e Nacionalismo**. Um Estudo sobre o Guarani no Paraguai. Tese de doutorado defendida no departamento de Lingüística do Instituto de Estudo da Linguagem da Unicamp em junho de 2000.

_____. Terminologia Sociolingüística e Nacionalismo: Análise das Análises do Estatuto da Língua Guarani no Paraguai. In: Eni P. Orlandi. (Org.). **História das Idéias Lingüísticas no Brasil**. Campinas: Pontes/UNEMAT, 2001, p. 257-271.

_____. **Da Religião à Cultura na Constituição do Estado Nacional**. Texto apresentado no GT Análise do Discurso, no XIX Encontro da ANPOLL: Associação Nacional de Pós-graduação em Letras e Lingüística: Maceió-AL, 2004.

ROSA, A. S. **A presença do intérprete de língua de sinais na mediação entre surdos e ouvintes**. In Ivani Rodrigues Silva; Samira Kauchaje; Zilda Maria Gesueli (Org). Cidadania, Surdez e Linguagem. São Paulo: PLEXUS, 2003.

_____. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas, SP, 2005.

ROY, C. B. **Interpreting as a discourse process**. Oxford University Press, 1999.

_____. **Innovative practices for teaching sign language interpreters.** Washington, Gallaudet University Press, 2000.

SANDER, R. **O Intérprete da Libras:** um olhar sobre a prática profissional. Anais do Seminário do INES. Rio de Janeiro, 2000.

_____. **Questões do intérprete da língua de sinais na universidade.** In: LODI, Ana C.B; HARRISON, Kathryn M.P; CAMPOS, Sandra R.L; TESKE, O. Letramento e Minorias. Porto Alegre: MEDIAÇÃO, 2003.

SANTOS, S. A. dos. **A constituição da identidade de ILS que atuam no ensino superior.** 2005. Proposta de qualificação (Mestrado) – PPGE, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

_____. **Intérprete de Língua Brasileira de Sinais:** um estudo sobre as identidades. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. UFSC, 2006.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: **Educação & Exclusão:** abordagens sócio-antropológicas da educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: mediação, 1998.

_____. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2001, p. 7-32.

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

SOUZA, R.M.de. **Que palavra que te falta?** Lingüística e educação: Considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Língua de Sinais e Escola: Consideração a partir do texto de regulamentação da língua brasileira de sinais. **ETD** (Educação Temática Digital): Educação dos surdos e língua de sinais. V.7 n.2, 2006. pp. 263-278.

Acessível em: <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=127&layout=abstract>.

_____. Língua e sujeitos de fronteiras: um pouco mais, e ainda, sobre a educação de surdos. In: ARANTES, V.A. (Org). **Educação de Surdos:** Pontos e Contrapontos. São Paulo: Sumus, 2007a.

_____. O professor intérprete de língua de sinais em sala de aula: ponto de partida para se repensar a relação ensino, sujeito e linguagem. **ETD** (Educação Temática Digital): Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza. Vol. 8, 2007b. pp. 154-170.

Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=416&layout=abstract>
Acesso em: 15/04/2008.

SOUZA, R. M. de & GALLO, S. **Por que matamos o barbeiro?** Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. Educação e Sociedade (CEDES), ago, 2002, v.23, nº 79, p. 39-63.

_____. Língua, Cultura e Política no Plural – Pela resistência à folclorização do outro. In: COSTA, L. M. da (Org). **Educação de Surdos:** práticas e políticas educacionais. Seminário Nacional de Pedagogia Surda, 27, 28 e 29 de novembro de 2007. Anais. Vitória: UFES, Centro de Educação, 2007.

STEWART, D.; SCHEIN, J.; CARTWRIGHT, B. **Sign Language Interpreting:** exploring its art and science. Allyn and Bacon, 1998.

STOKOE, W. **Sign Language Structure:** an Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. Nova York: University of Buffalo Press, 1960.

_____. **Sign and culture: a reader for students of American Sign Language.** Maryland: Linstok Press, 1980.

STROBEL, K. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos na escola. In: **ETD** (Educação Temática Digital): Educação de Surdos e Língua de Sinais. Vol.7. no2, 2006. pp. 243-252.

Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=125>
Acesso em: 15/07/2007.

_____. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. pp. 105-118.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: Rago, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Figuras de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, pp. 13-38.

_____. As duas faces da moeda: heterotopias e emplazamientos curriculares. In: Scielo Brasil. **Educação em Revista.** Dossiê: O campo do currículo hoje: debates em cena. n. 45. Belo Horizonte, 2007. pp. 249-264.

VERAS, V. **A Criação do Sujeito na Textura dos Gestos.** Anais do Seminário Surdez, Cidadania e Educação: Refletindo sobre os Processos de Exclusão e Inclusão. Rio de Janeiro: INES, Divisão de estudos e Pesquisas, 1998, pp. 18-26.

VILELA, E. Resistência e Acontecimento. As palavras sem centro. In: GONDRA, J. KOHAN, W. (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 107-128.

VOLTOLINI, R. A inclusão é não toda. In: COLLI, F (Org.). **Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida**. São Paulo: Casa dos Psicólogos, 2005.

_____. A relação professor-aluno não existe: corpo e imagem, presença e distância. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.8, n. esp. pp. 119-139, 2007.

Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=415&layout=abstract>

Acesso em: 10/06/2008.