

A CONSTITUIÇÃO DO AEEB NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DO INES: A ESCOLA COMO POSSIBILIDADE DO ENCONTRO COM A DIFERENÇA

THE CONSTITUTION OF AEEB AT THE APPLICATION SCHOOL OF INES: THE SCHOOL AS A POSSIBILITY FOR ENCOUNTERING DIFFERENCE

A CONSTITUCIÓN DEL AEEB EN EL COLEGIO DE APLICACIÓN DEL INES: LA ESCUELA COMO POSIBILIDAD DE ENCUENTRO CON LA DIFERENCIA

Elizabeth de Souza Gomes de Souza¹

<https://orcid.org/0000-0002-2672-8169>

Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Brasil

egomes@ines.gov.br

Violeta Porto Moraes²

<https://orcid.org/0009-0008-1672-0770>

Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Brasil

vmoraes@ines.gov.br

Resumo

Este texto apresenta como vem se dando construção do serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue - AEEB oferecido aos estudantes surdos com deficiências, transtornos e/ou altas habilidades/superdotação no Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos. A proposta é de uma ressignificação nas formas de ensino e aprendizagem respeitando as particularidades da condição humana e as diferenças individuais. Para tanto, defendemos, a partir dos estudos de Hanna Arendt, uma escola que apresente o mundo aos estudantes e problematizamos práticas conteudistas atreladas a ideia de respostas de aprendizagem, ou, dito de outra forma, ao desenvolvimento de competências e habilidades. Dentro de um contexto de uma escola bilíngue de surdos colocam-se dois grandes desafios: pensar um serviço que tem sua origem no campo da Educação Especial e olhar para o lugar de estudantes surdos que não fazem uso da Libras, mas que tem o direito de viver e experimentar a cultura surda. Entende-se a escola bilíngue de surdos como o espaço para o encontro com a diferença, com infinitas possibilidades de se constituir estudante surdo.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado Bilíngue; Escola Bilíngue; Estudante Surdo.

Abstract

This text presents how the construction of the Bilingual Specialized Educational Service (AEEB) for deaf students with disabilities, disorders, and/or giftedness is being developed at the Application School of the National Institute of Education for the Deaf. The proposal aims for a redefinition of teaching and learning methods, respecting the particularities of the human condition and individual differences. To this end, we advocate, based on the studies of Hanna Arendt, for a school that presents the world to students and challenges content-based practices tied to the idea of learning responses, or, in other words, to the development of competencies and skills. Within the context of a bilingual school for the deaf, two major

¹ Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense. Especialista em Língua portuguesa: leitura e escrita no ensino de surdos pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos. Especialista em Libras - Ênfase na Educação Bilíngue para Surdos da Faculdade Internacional Signorelli. Formada em Pedagogia Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos com proficiência em Língua de Sinais Brasileira/Libras.

² Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Licenciada em Educação Especial - Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria. Especialista em Educação - ênfase em Educação de Surdos pela Universidade Federal de Pelotas.

challenges arise: to think about a service that originates in the field of Special Education and to consider the place of deaf students who do not use Brazilian Sign Language (Libras) but have the right to live and experience deaf culture. The bilingual school for the deaf is understood as a space for encountering difference, with infinite possibilities for constituting deaf students.

Keywords: Bilingual Specialized Educational Service; Bilingual School; Deaf Student.

Resumen

Este texto presenta cómo se ha estado construyendo el servicio de Atención Educacional Especializada Bilingüe - AEEB ofrecido a los estudiantes sordos con discapacidades, trastornos y/o altas habilidades/superdotación en el Colegio de Aplicación del Instituto Nacional de Educación de Sordos. La propuesta es una resignificación en las formas de enseñanza y aprendizaje, respetando las particularidades de la condición humana y las diferencias individuales. Para ello, defendemos, a partir de los estudios de Hanna Arendt, una escuela que presente el mundo a los estudiantes y problematizamos prácticas centradas en el contenido vinculadas a la idea de respuestas de aprendizaje, o, dicho de otra manera, al desarrollo de competencias y habilidades. Dentro de un contexto de una escuela bilingüe de sordos se plantean dos grandes desafíos: pensar en un servicio que tiene su origen en el campo de la Educación Especial y mirar hacia el lugar de los estudiantes sordos que no utilizan la Lengua de Señas, pero que tienen el derecho de vivir y experimentar la cultura sorda. Se entiende la escuela bilingüe de sordos como el espacio para el encuentro con la diferencia, con infinitas posibilidades de constituirse como estudiante sordo.

Palabras clave: Atención Educacional Especializada Bilingüe; Escuela Bilingüe; Estudiante Sordo.

Para dar início...

Este texto traz como vem acontecendo a constituição do serviço de Atendimento Educacional Especializado - AEE oferecido aos estudantes surdos com deficiências do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos Cap/INES. Com publicação da Lei 14.191, de 2021 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB- Lei 9.394, de 1996) a Educação Bilíngue de Surdos passa a ser localizada enquanto uma modalidade de ensino. Essa mudança altera a organização do Cap/INES, sendo que, enquanto uma Escola Bilíngue de Surdos deve oferecer os serviços obrigatórios que possibilitam a todos os estudantes acesso, permanência e aprendizagem em todos os níveis e etapas de ensino da educação básica.

Nessa direção viu-se a necessidade de ser ofertado, desde o início do ano de 2023, O Atendimento Educacional Especializado Bilíngue - AEEB³. O AEEB é um serviço realizado por docentes capacitados e tem como função complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes surdos com deficiências, transtornos e/ou altas habilidades/superdotação.

No AEEB são identificadas as especificidades educacionais dos estudantes, definidos os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas, em conformidade com as demandas do estudante. As atividades desenvolvidas no AEEB não se configuram reforço

³ Nomenclatura segunda Lei 14191 de 2021 que altera LDB.

escolar e elas não substituem a escolarização na sala regular. O serviço constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. (Brasil, 2008).

De acordo com a Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009 (Brasil, 2009) que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial⁴:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil, 2009, p.01, art. 2º)

Sabemos que toda legislação brasileira que versa sobre o AEE foi pensada para um contexto de escola de estudantes ouvintes o que não contempla a realidade da nossa escola. Porém, paralelo a isso, é urgente a necessidade de oferta desse serviço aos estudantes surdos com deficiências, transtornos e/ou altas habilidades/superdotação no Cap/INES e por isso esse serviço vem sendo construído a partir do respeito as especificidades culturais e linguísticas dos nossos estudantes.

De acordo com as legislações vigentes e o Projeto Político Pedagógico do Cap/ INES o AEEB tem como função propiciar condições em caráter complementar e/ou suplementar, possibilitando o desenvolvimento da autonomia dos estudantes público-alvo da Educação Especial, colaborando na construção do seu aprendizado, por meio do quadro de recursos de acessibilidade e de estratégias que visem à eliminação de barreiras e contribua para a sua plena participação na sociedade.

Um pouco do que já vinha acontecendo...

Os estudantes surdos com deficiências e/ou transtornos sempre estiveram nos espaços do Colégio de Aplicação do INES, porém num primeiro momento, ocupavam apenas alguns espaços nos seus processos de escolarização e muitas foram às formas de narrá-los e as práticas que envolviam o seu aprendizado

Primeiramente, sua escolarização acontecia nas dependências do Centro de Atendimento Alternativo Florescer/CAAF. Criado no ano de 2001, o CAAF era entendido enquanto um espaço alternativo que atendia crianças e/ou adolescentes surdos com “outros

⁴ Ainda não temos diretrizes para o desenvolvimento do trabalho do AEEB, por isso nos respaldamos no que há sobre AEE.

comprometimentos”⁵ que tinha dificuldades no seu processo de escolarização na rede regular de ensino.

No ano de 2018, em razão das alterações na legislação que trata sobre a escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial o CAAF precisou ser reorganizar e passa a ser compreendido enquanto Núcleo Especializado em Múltiplas Deficiências e Surdez/NEpMS cujo objetivo passa a ser a oferta de “um programa de intervenção pedagógica individualizada, em espaço diferenciado do escolar, cuja metodologia, estratégias e estímulos visem atender de forma específica as necessidades dos alunos, de forma a minimizar os impedimentos por eles vivenciados e superar as barreiras que impedem sua participação em igualdade de condições com os demais educandos”⁶.

Concomitante a essa reestruturação, os estudantes começam a ser incluídos nas salas de aula no ensino básico do Cap/INES. Esse movimento acontece junto a criação do serviço de mediação escolar que se dava da seguinte maneira: uma professora com formação em pedagogia acompanhava o estudante em todos os espaços da escola oportunizando um ensino individualizado e centrado no estudante. Tais profissionais ocupavam um lugar de mediadoras da prática pedagógica junto a esses estudantes. Historicamente essa prática pode ser entendida enquanto uma estratégia de ensino para o atendimento a esse público de estudantes Como o número de estudantes era maior do que o número de docentes a frequência dos estudantes nas aulas não era diária, como também o tempo de permanência não era como dos demais estudantes na sua integralidade.

Em 2022 se faz necessária mais uma reestruturação nas práticas oferecidas aos estudantes surdos com deficiências, pois ano de 2021, com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 14.191 de 2021, que altera e LDB – Lei 9.394/1996), a educação bilíngue de surdos deixa de ser narrada dentro dos discursos da educação especial e passa a ser entendida enquanto uma modalidade de ensino. Nesse sentido, o Cap/INES com status de escola bilíngue de surdos torna-se obrigada a ofertar o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes surdos com deficiências. Diante da especificidade do Cap/INES o AEE deve caracterizar-se como um atendimento bilíngue, do mesmo modo que todas as práticas desenvolvidas na escola e os estudantes devem

⁵ Nomenclatura utilizada para se referir aos estudantes surdos com deficiência. As informações a respeito do CAAF foram retiradas de texto “Centro de Atendimento Alternativo Florescer: uma proposta alternativa de atendimento” publicado no Volume 8 da Revista FORUM do INES (2003).

⁶ Informações obtidas por meio do site do INES: <https://www.gov.br/ines/pt-br/educacao-basica/nucleos/nucleo-especializado-em-multiplas-deficiencias-e-surdez-nepms>

obrigatoriamente estar matriculados nas salas de aula de ensino básico. Para tanto, surge uma demanda: são contratados profissionais cuidadores escolares aos estudantes que apresentam necessidade de suporte específico e individualizado e professores para atuarem no Atendimento Educacional Especializado Bilíngue- AEEB.

Para tal propósito, o serviço oferecido aos estudantes surdos com deficiência se reconfigura: do trabalho de mediação para a construção de um trabalho colaborativo que tira a responsabilidade única da professora mediadora e passa a envolver: professoras do Atendimento Educacional Especializado, profissional cuidador e demais professores das salas de aula na construção de um trabalho colaborativo e inclusivo. Essas práticas inclusivas dão-se num contexto de escola bilíngue e bicultural que tem a língua brasileira de sinais como 1ª língua e a língua portuguesa na sua modalidade escrita como 2ª. Essa escola, assim como todos os espaços específicos para surdos, apresenta na sua constituição uma luta histórica para que os sujeitos surdos sejam vistos e narrados a partir de uma concepção de minoria linguística e descolada de uma paradigma médico-terapêutico e reabilitador que atravessa os discursos da educação especial. Essa luta histórica se concretiza no momento que a Educação Bilíngue para surdos passa a ser localizada enquanto uma modalidade de ensino na LDB.

O que se tem na atualidade como indicação de escolarização para os surdos, tanto na escola de surdos quanto nas escolas regulares, é a “obrigatoriedade” de oferecer a eles um ensino pautado por uma metodologia bilíngue: Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa. Nos últimos anos a educação bilíngue vem se tornando consensual quando se trata de educação de surdos. Os surdos atuantes no movimento surdo reiteram o seu entendimento de educação bilíngue, efetivado na língua natural dos surdos – a Língua Brasileira de Sinais/Libras- e o Português na modalidade escrita como segunda língua. Segundo documentos elaborados pelo Ministério da Educação, a educação bilíngue também é efetivada nas duas línguas, porém, percebe-se uma ênfase na língua portuguesa.

Ambos os significados reduzem a educação de surdos a uma questão linguística. No entanto, a educação bilíngue é somente uma questão de definir quais são as línguas da educação de surdos? Independente de qual lado se está em termos de proposta, o foco que se dá à marcação pelo viés linguístico acaba produzindo jeitos de se narrar o surdo atrelado a uma única marca identitária, ou seja, está centrado na identidade, apagando-se as diferenças. (Moraes, 2014).

Somado a isso, na visão do MEC, não havendo barreiras de comunicação, surdos e ouvintes poderiam estudar em uma escola em que todos, ou, pelo menos, grande parte dos

professores saberiam Libras e a utilizariam como estratégia para o ensino da língua portuguesa. As estratégias lançadas pela comunidade surda tomam a forma de resistência, produzindo um “ideal” de educação bilíngue, diferente daquele proposto pelo MEC, em que a língua de sinais toma centralidade como marca da diferença surda que deveria permear todas as ações de um projeto educacional. Em uma direção analítica semelhante, Lodi (2013) analisou os sentidos de educação bilíngue e de inclusão que atravessam o Decreto 5.626/05⁷ e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), constatando que ambos os documentos reconhecem o direito das pessoas surdas a uma educação bilíngue. Porém, a educação bilíngue no Decreto é caracterizada a partir de aspectos linguísticos e culturais. Já a Política de Educação Especial apresenta a educação bilíngue limitada ao uso de duas línguas, em um espaço onde a Libras adquire caráter instrumental de acesso ao Português.

A educação bilíngue delimita um jeito de ser surdo por meio de uma proposta educacional, que deve ser oferecida nos espaços de escolarização dos surdos. De certa forma, para além de uma metodologia de ensino, delimita e limita um jeito de ser escola de surdos que reduz a potencialidade que estes espaços podem ter/ser.

Essas políticas, além de não atenderem às demandas da comunidade surda e, de certa forma, deslegitimarem todo um histórico de pesquisa a respeito dos processos de escolarização dos surdos, provocam tensionamentos entre os surdos e os sujeitos público-alvo⁸ da educação especial. A problemática está no fato de algumas perspectivas do campo da Educação Especial conceberem as escolas de surdos como espaços segregadores e desconsiderarem que as especificidades dos surdos envolvem direitos linguísticos, diferentemente dos demais estudantes que se beneficiam dessas políticas de educação especial.

Nesse cenário político de luta por significados sobre escola bilíngue de surdos e o próprio entendimento de estudante surdo, viemos construindo nosso dia a dia nesse espaço-tempo que é a escola. Junto a todas as demandas conceituais percebemos os sujeitos desse espaço, que tem direito a estarem e permanecer nesse espaço, com qualidade e respeito diante de tantos desafios impostos e produzidos.

⁷ Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 que dispõe a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas e traz a necessidade de uma educação bilíngue para os sujeitos surdos.

⁸ A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva nomeia desta forma os sujeitos atendidos pelo serviço da Educação Especial.

A escola como espaço-tempo do encontro com a diferença

Um dos grandes desafios se coloca ao organizarmos um serviço que é originário e oferecido pela Educação Especial, o AEE, mas que deve acontecer num espaço Bilíngue de Surdos. Outro fator que gostaria de problematizar é que dentro do campo da Educação Especial existem estudos que se aproximam de matrizes reabilitadoras e capacitistas⁹, mas também investigações e práticas pedagógicas que vem realizando uma interlocução com o modelo social da deficiência. Esses estudos sobre o modelo social se apropriam das discussões do movimento *do Disability studies*¹⁰ e potencializam outras formas de narrar a educação especial ao deixarem de compreender a deficiência a partir da lesão, para entendê-la dentro de uma discussão social e política.

Nesse sentido, a proposta é de entender esses sujeitos e a deficiência enquanto uma “categoria que transversaliza a sua identidade”, ou seja, olhar para esses estudantes *a partir* da sua deficiência e não *apesar* dela e oferecer a eles um trabalho de cunho colaborativo entre os professores e os profissionais que atuam mais diretamente com os estudantes.

O objetivo não é apenas a organização institucional do serviço de AEEB, mas a construção de uma cultura inclusiva no Cap/INES onde os estudantes sejam livres para viverem suas singularidades e usufruírem do seu direito a educação num espaço escola atravessado e marcado pela luta da comunidade surda. Nessa direção lançamos uma provocação a algo que é tão caro no que diz respeito a educação bilíngue de surdos: qual o lugar ocupado por estudantes surdos com deficiência que não fazem uso da língua brasileira de sinais – Libras no espaço da escola bilíngue de surdos? Nosso objetivo não é responder essa pergunta, mas a partir dela, pensar na escola como espaço-tempo de possibilidades de encontros com a diferença.

Moreira (2017) em pesquisa de mestrado, ao propor uma investigação a partir da pergunta: “Como podemos pensar as particularidades desses corpos que não escutam a partir da experiência sensível?” (Moreira, 2017, p. 19) traz uma discussão onde entende o corpo anterior ao discurso político sobre identidade e cultura surda. Tomamos emprestada essa

⁹ Capacitismo: é compreendido pela expressão de ações de discriminação e violência praticadas contra pessoas com deficiência, partindo de uma concepção normatizadora e funcionalista dos corpos (Mello, 2016).

¹⁰ Movimento produzido nos Estados Unidos e Europa (Lacerda, 2004) atrelado à luta por constituição de identidades políticas pelos próprios sujeitos dos movimentos sociais. O movimento das pessoas com deficiência diz respeito às pessoas que se posicionam a partir da experiência da deficiência e não apesar dela entendendo-a como um fenômeno social, construído culturalmente.

discussão para pensarmos que a experiência de ser surdo, do corpo surdo é anterior ao uso da Libras e/ou da Língua Portuguesa. Dito de outra maneira: viver a experiência de ser surdo não está apenas atrelada ao uso das Línguas. Elas também fazem parte da constituição do sujeito surdo, mas não são condição única para viver a experiência de ser surdo. Junto a isso, vamos tecendo um jeito de ver a escola que seja esse lugar potente de viver a experiência de ser surdo a partir do viés da diferença.

Vamos delineando uma ideia de escola que passa pelo princípio de ensinar tudo a todos e no momento que o ensino é posto como centralidade, pressupõe-se que esse ensino é de responsabilidade do professor. Dito de outra forma, esse ensino é para todos, é público, é democrático e é realizado com o objetivo comum de abrir o mundo aos estudantes, abrir as possibilidades para acessar outros mundos, outras possibilidades e com elas criar novos mundos; assim o ensino é um abrir-se ao que já foi e ao que pode ser e que é imprevisível ainda para o professor e para escola.

Para Arendt, todos são capazes de inícios em um mundo que é composto de pluralidade. Vir ao mundo só é possível por meio da ação com outros que não são como nós, mas que também são iniciadores no mundo. Por essa razão, “estar isolado é ser privado da capacidade de agir” (Arendt, 2005, p. 188). O desafio da escola, pensando por essa lógica, será a de não impor inícios *aos* outros e sim possibilitar que novos inícios aconteçam na criação do comum *com* outros. Além do mais, a escola tem a função de lançar o novo, que vem do espaço privado da família para o mundo público.

Hannah Arendt faz uma relação da educação com a condição humana da natalidade já que “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (Arendt, 2005, p. 223). Nesse sentido, cada nascimento é a possibilidade de um novo início e a educação tem a tarefa de incluir esses inícios no mundo. Compreender a criança como um recém-chegado e a educação como tendo responsabilidade sobre seu início no mundo é pensar além da preservação da sua vida e do ensinar a viver. Isso significa que, preparar uma nova geração para o mundo é tirar dela a oportunidade de viver o novo, pois eles sempre vão crescer num mundo que é velho. O espaço da educação é compreendido como o espaço da liberdade, pois “ser livre e agir são a mesma coisa” (Arendt, 2005, p. 153). Por essa razão, esses espaços de iniciadores no mundo, espaços de ação, necessitam de liberdade no compartilhamento desses com a outriedade e a possibilidade de liberdade só se dá na construção de um mundo de pluralidade, pois é só na pluralidade que algo novo consegue vir ao mundo e tornar-se presença.

A escola é o lugar do encontro com a diferença. Masschelein e Simons (2015) trazem uma provocação a respeito de como seria viver o tempo e o espaço onde as necessidades individuais estivessem suspensas e o que estaria “em jogo” seria a possibilidade da criação de um interesse por um mundo compartilhado? Viver a experiência de “ser capaz de” tem relação com esse desprendimento das expectativas individuais em que se destaca é a construção do comum, a partir de uma participação conjunta. Essa construção se dá quando as características que definem uma comunidade são suspensas e ressignificadas para que se produza o comum.

Gert Biesta (2013), amparado nos estudos de Hannah Arendt, discute que a questão de que significa ser humano é uma questão também educacional, pois uma das tarefas da educação é tornar o sujeito mais humano. O que interessa ao autor é compreender o papel do educador nessa tarefa de libertar o potencial humano, ou seja, colocar em um mundo de diferença e pluralidade seres singulares. Então, pode-se dizer que esse movimento compreende uma das funções da escola, que seria a de introduzir os sujeitos no mundo para a produção do comum. Nas palavras de Biesta,

[...] para vir ao mundo é necessário que exista um mundo, e esse mundo é habitado por outros que não são como nós. Vir ao mundo não é tampouco algo que devemos compreender como um ato ou decisão de um indivíduo pré-social. Isso é assim, antes de tudo, porque se pode argumentar que a própria estrutura de nossa subjetividade, a própria estrutura de quem somos, é inteiramente social (Biesta, 2013, p. 47).

As escolas têm legitimado a voz de uma comunidade racional, de uma única voz que tem relação à aprendizagem enquanto aquisição de algo, deslegitimando outros jeitos de falar. Ao lado da linguagem da aprendizagem está a produção de um discurso que reafirma a superioridade da comunidade racional. Como nesse contexto é possível “dar voz” ao que é diferente, ou melhor, permitir que esses estranhos falem com a sua própria voz? Estar em relação com o diferente significa ter responsabilidade com a “voz” do outro, com os inícios do outro e se distancia da ideia de conhecer a diferença do outro para estabelecer unicamente uma relação. Diante disso, “[...] só chegamos à conclusão de que os estranhos são um problema se supomos que a comunidade racional é a única viável, a única comunidade possível [...]” (Biesta, 2013, p. 86).

Para Biesta (2013), o que rompe com a comunidade racional é a possibilidade de os estudantes falarem com a sua “própria voz”. Os estudos do autor não visam eliminar a comunidade racional, mas tensionar o quanto da comunidade dos outros é também possível

nas escolas. Para o autor só nos tornamos seres únicos e singulares quando estamos vivendo experiências com o que é diferente, quando nos tornamos presença. A relação entre a potencialidade da produção da comunidade dos outros com a vinda ao mundo tem ligação “[...] no e pelo nosso compromisso com a outra comunidade, isto é, na e pela maneira como nos expomos ao que é estranho e outro, que vimos ao mundo como seres únicos e singulares – e não como casos de alguma “forma” mais geral do que é ser humano” (Biesta, 2013, p. 96).

O tornar-se presença não acontece sozinho e, para que isso ocorra, é necessário um mundo de pluralidade com outros iniciadores. A escola, como o espaço do encontro com a diferença, tem a responsabilidade de possibilitar que esses novos inícios se tornem presença. Para isso, são necessários outros que assumam os inícios de alguém, sempre de modos novos e imprevisíveis, para que esse alguém venha ao mundo. Isso significa que o espaço social, o espaço da intersubjetividade, não é um espelho em que podemos finalmente ver e encontrar nosso verdadeiro eu. O espaço da intersubjetividade, poderíamos dizer, é um espaço “perturbador”, mas essa é uma perturbação necessária, uma perturbação que unicamente torna possível nosso tornar-se presença (Biesta, 2013, p. 79).

O espaço no qual os sujeitos vêm ao mundo e “tornam-se presença” é um espaço de liberdade em um mundo de outridade. Esse espaço é produzido nas nossas ações com os outros, na construção do comum. Por isso, cabe a educação a criação desses espaços mundanos, “um espaço de pluralidade e diferença, um espaço onde a liberdade pode aparecer e onde indivíduos singulares e únicos podem vir ao mundo” (Biesta, 2013, p. 132). Acrescentaria que cabe à escola a responsabilidade pelo mundo, pela criação e manutenção desse espaço, onde novos inícios podem tornar-se presença e tudo isso, a partir daquilo que Biesta traz como uma necessidade de reinventarmos a linguagem da aprendizagem para viver, considerando a experiência com o outro que é diferente.

Notas para finalizar...

Nossa intenção com essa discussão foi provocar o pensamento no sentido de pensar primeiramente que todos os sujeitos têm direito a educação, a estarem na escola e os sujeitos surdos têm direito a estarem nas escolas bilíngues de surdos independente fazem ou não o uso da Libras como forma de comunicação. Na realidade que vivenciamos muitos são os estudantes que necessitam de outra forma de comunicação para se expressar devido a condições específicas da deficiência que se encontra associada a surdez. E essa condição não

tira o direito do sujeito de estar imerso na cultura surda e na língua de sinais, pois entendemos que é a experiência visual que é comum a todos os sujeitos surdos enquanto uma maneira singular de apropriação do mundo.

Tomaz Tadeu, em seu artigo “Tinha horror a tudo que apequenava...”, argumenta que em contraste com a concepção que entende a diferença entre duas coisas ou dois termos, Deleuze vai insistir na concepção de uma diferença pura, da diferença em si (Tadeu, 2012, p.8). Nesse momento, trazemos esse entendimento de diferença com o objetivo de, mais uma vez, apresentar o “não-lugar” no qual olhamos para os estudantes surdos com deficiências. Esse “não-lugar” não significa não ter um lugar, mas é um “não-lugar” no qual as certezas e as verdades só existem para serem colocadas, permanentemente, em suspenso, onde não há um único jeito de ser surdo, que nos tira o chão, nos coloca no (des)caminho e nos possibilita o constante pensar o impensável.

Quando estudamos, pesquisamos, trabalhamos com a educação de surdos estamos permanentemente vivendo na coexistência de dois grandes conceitos: identidade e diferença. Chegando a este momento de finalização, reiteramos que a diferença não é localizável e ela não está no sujeito. A produção da diferença é da ordem das possibilidades, do devir, pois ela nunca chega, não fixa, não acaba, não captura.

Portanto nossa proposta é operar em multiplicidade é, de certa forma, desconsiderar toda e qualquer característica que remeta a unidade, pois, "a multiplicidade não deve designar uma combinação de múltiplo e de um, mas, ao contrário, uma organização própria do múltiplo enquanto tal, que não tem necessidade alguma da unidade para formar um sistema" (Deleuze, 2006, p. 236). A multiplicidade possibilita que se seja singular sem estar preso a uma identidade.

Referências

- Arendt, H. (2005). Entre o passado e o futuro. Tradução Mauro W. Barbosa. (5ª ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Biesta, G. (2013). Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. – Belo Horizonte: Autêntica Editora - (Coleção Educação: Experiência e Sentido).
- Deleuze, G. (2006). Diferença e repetição. Tradução de Luís Orlandi e Roberto Machado. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- Lodi, A. C. B. (2013). Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a política nacional

de educação especial e o Decreto nº 5626/05. Educação e Pesquisa, São Paulo, 39(1), 49-63. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100004

Masschelein, J., & Simons, M. (2015). Em defesa da escola: uma questão pública. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Moraes, V. P. (2014). “Vivemos um der desconjuntado”: a produção da diferença nos discursos dos surdos acadêmicos. [Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas].

Moraes, V. P. (2021). A possibilidade da escola de surdos: a defesa da escola para o encontro com o mundo. 2021. [Tese Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas].

Moreira, A. L. (2017). A surdez como experiência sensível: para além de “cultura” e “identidade”. 2017. [Dissertação de Mestrado em Sociologia, Universidade Federal de Fluminense, Niterói].

Tadeu, T. (2012). Tinha horror a tudo que apequenava... Biografia intelectual. Revista Educação –Especial: Deleuze Pensa a Educação n. 6. (2ª ed.). São Paulo: Editora, 6-15.