

Outros-juntos na escola comum: modos outros de com-viver e escolar com surdos

Otros-juntos en la escuela común: modos otros de con-vivir y hacer escuela con sordos

Letícia Dell' Osbel
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Santa Maria-RS-Brasil

Resumo

Busca-se problematizar a presença do surdo na escola comum, denunciando as forças da colonialidade ouvinte e o projeto moderno de educação. Para tal, abraçando a filosofia da diferença, neste artigo apresenta-se a noção de presença vida-surda como possibilidade de resistência a uma educação colonizada-escolarizada de surdos. Na e pela perspectiva decolonial, deseja-se afirmar a potência do encontro com as subjetividades surdas na escola comum e a formação, na sala de aula, de uma comunidade viva, plural e efêmera que se faz cotidianamente pelas diferenças. Neste sentido, destaca-se a força micropolítica de outros-juntos na escola comum para transgredir os modos de conviver na educação de surdos por meio da matriz moderna-colonial. Esta escrita anuncia outros possíveis na educação com surdos pelas coexistências e vida em comunidade, na e pelas brechas decoloniais.

Palavras-chave: Coexistências; Escola comum; Educação com surdos.

Resumen

Se busca problematizar la presencia de los sordos en la escuela común, denunciando las fuerzas de la colonialidad oyente y el proyecto educativo moderno. En este sentido, abrazando la filosofía de la diferencia, este artículo presenta la noción de presencia-vida sorda como posibilidad de resistencia a una educación colonizada-escolarizada para sordos. Con la perspectiva decolonial, se desea afirmar la potencia del encuentro con las subjetividades sordas en la escuela común y la formación, en clase, de una comunidad viva, plural y efímera que, en su cotidiano, se hace por las diferencias. En este sentido, se destaca la fuerza micropolítica de otros-juntos en la escuela común para transgredir los modos de convivencia en la educación de los sordos a través de la matriz moderno-colonial. Esta escrita anuncia otras posibilidades en la educación con sordos, por medio de las coexistencias y la vida en comunidad, a través de brechas decoloniales.

Palabras clave: Coexistencias; Escuela común; Educación con sordos.

Iniciando por e com coexistências

“A libertação é um processo contínuo”.
(HOOKS, 2020, p. 57)

Libertar-se para seguir (de)formando-se consigo e com outros, para seguir a vida em travessia de novos lugares, relações, posições. Libertar-se enquanto vida que pulsa e não quer se aprisionar. Libertar-se pela ação de pensar. Assim, enquanto processo que não se finda, mas que revigora a cada nova experiência, apresento esta escrita feita de liberdades que emergiram na e pelas coexistências.

Como primeiro espaço de coexistências, destaco a escola comum e o espaço-tempo de 2015 a 2020, quando fui professora de turmas com a inclusão de estudantes surdos na rede estadual do Rio Grande do Sul (RS). Uma professora com alguns cursos na área de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e na educação de surdos, que chega com muitas certezas na escola e que descobre ser necessário viver a experiência do encontro com os grupos. Uma vivência de muitas experiências-marcas¹ que segue ainda inquieta e me faz estar aqui, pensando e problematizando nesta escrita, uma vez que vivi a experiência da desestabilização, a qual é:

primordial para a subjetividade, alertando-nos que a vida chegou a um estado desconhecido, presente no corpo, mas ainda sem palavra, gesto e imagem; um estado que impõe ao desejo uma exigência de pensar-atuar para dar-lhe consistência existencial (TÓFFOLI; KASPER, 2018, p. 89).

As coexistências na escola comum e as experiências de desestabilização em continuar pensando a minha docência com a educação de surdos levaram-me à Pós-Graduação, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/2020-2022). Sendo mestranda da linha de pesquisa Educação Especial, Inclusão e Diferença, pude encontrar outro espaço de coexistência, iniciando um processo de (de)formação de si com o outro, à medida que pude problematizar, pelos estudos foucaultianos, a produção da minha docência com surdos, vigilante ao que Foucault sinaliza: “talvez, o objeto hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos” (FOUCAULT, 1995, p. 239).

Na Pós-Graduação, também me envolvi com os Estudos Surdos, Estudos Culturais e Estudos Decoloniais que consideram a cultura, as relações de saber-poder e a diferença noções importantes para pensar e problematizar a constituição das subjetividades surdas na

escola. Concomitantemente, imbricada em uma pesquisa-vida, também passei a pensar na constituição da minha própria subjetividade, vivendo uma prática de pesquisa que foi experienciada enquanto um:

modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle [...]; de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação (CORAZZA, 2007, p. 121).

Portanto, esta escrita é de uma professora-pesquisadora que encontrou, nos espaços da escola e da universidade pública, possibilidades para compreender a libert(ação) de si e do outro como um processo contínuo. Também é uma oportunidade de pensar a libert(ação) da presença-vida surda na escola comum, resistindo aos constantes aprisionamentos e às tentativas de dominação. Compreendendo que toda resistência traz à tona uma reinvenção, pensar em outros-juntos é uma tentativa de forjar novas subjetividades, novas relações e novas formas de escolar a educação com surdos na escola comum.

Para tal, apresento neste artigo um recorte analítico de uma pesquisa de Mestrado que, a partir da perspectiva pós-estruturalistaⁱⁱ, elegeu a trajetividade enquanto operador metodológico. A trajetividade, cunhada por Virilio (1993), arquiteto e filósofo francês, é compreendida como possibilidade de constituição de um ser trajetivo. Neste sentido, encontrou-se potência nesta noção para pensar o subjetivo e o objetivo, o pessoal e o profissional da professora-pesquisadora na educação com surdos na escola comum, operando pelo meio, pelo entre de suas experiências-marcas:

entre o subjetivo e o objetivo parece não haver lugar para o trajetivo, este ser do movimento do aqui até o além, de um até o outro, sem o qual jamais teremos acesso a uma compreensão profunda dos diversos regimes de percepção do mundo (VIRILIO, 1993, p. 107).

As experiências-marcas de docência – acontecimentos do cotidiano da sala de aula e das relações entre professora, intérprete de LIBRAS e estudantes (surdos e ouvintes) – constituíram-se nas materialidades da pesquisa e foram mobilizadas a partir de problematizações. Na e pela trajetividade foi possível pensar e problematizar o já vivido na educação com surdos para a gênese de um devir, também compondo modos outros de

docência e de com-viver com surdos à medida que a professora-pesquisadora-trajetiva foi se movimentando por suas experiências-marcas.

Desta forma, compartilho vivências, coexistências, problematizações, insurgências e devires na educação com surdos na escola comum, apresentando, na seção *Presença-vida surda: resistindo e re-existindo*, as múltiplas formas de vida surda, libertando-a da identidade ao compreender o sujeito surdo pela subjetividade. Além disso, problematizo a matriz moderna-colonial e sua produção de sujeito surdo. Em seguida, na seção *Outros-juntos: (re)afirmando comunidade*, opero com a noção de outro e com o fortalecimento da comunidade que potencializa a diferença e se coloca enquanto outros-juntos na escola comum. E por último, em *Coexistindo e pulsando vida: caminhos decoloniais na educação com surdos*, (re)afirmo o desejo de comunidade na sala de aula comum e de um com-viver e escolar pela libert(ação) da vida por meio de brechas decoloniais.

Presença-vida surda: resistindo e re-existindo

Movida pela provocação de Biesta (2013, p. 27) – “como um indivíduo torna-se presença?” –, inicio esta seção buscando problematizar a presença do estudante surdo na escola comum. Sou afetada por esta provocação, uma vez que no tempo em que fui professora de surdos na escola comum, os estudantes estavam sozinhos na sala de aula e na escola, em meio a uma hegemonia ouvinte.

Assim, como tornar-se presença? Uma presença para além do estado físico, para além da legislação, uma presença para além das estratégias de inclusão? Por meio do estudo realizado durante a pesquisa de Mestradoⁱⁱⁱ, penso ter contribuído para problematizar o estudante surdo enquanto presença-vida, justamente por compreender a escola comum como um tempo-espço “onde há muitas e distintas vidas, se disputa vida, se disputam possibilidades de modos de vida, se disputam modos de valoração da vida” (RIBEIRO, 2020, p. 175).

A presença-vida surda é um convite para problematizar a vida na escola, entendendo o desafio que é “tornar-se presença num mundo povoado por outros que não são como nós, um mundo de pluralidade e diferença” (BIESTA, 2017, p. 27). Neste sentido, a noção de presença-vida surda contribui para que, na sala de aula comum,

o aluno surdo constitua [...] um espaço de trocas e que suas diferenças não sejam castradas afirmando-se pela lógica do mesmo, pela lógica que tem se construído para o dito normal, para as práticas hegemônicas que não se mostram igualitárias, na medida em que podam as diferenças (MARTINS, 2016, p. 726).

Ainda, a noção de presença-vida surda também é importante como libertação da identidade surda que se mantém pela força do “é” e enraíza o verbo ser. Isso porque proponho o deslocamento de uma produção discursiva que instaura uma verdade sobre o fato de que ser surdo é ser usuário de LIBRAS, é pertencer a sua comunidade surda, é lutar pelos surdos, entre outras determinações, para constituí-lo enquanto “matéria-prima viva e mutante a partir da qual é possível experimentar e inventar maneiras diferentes de perceber o mundo e de nele agir” (MANSANO, 2009, p. 112), ou seja, opero por uma subjetividade livre para ser o que desejar ser.

Ainda, penso ser necessário compreender as resistências que a presença-vida surda enfrenta, pois se ampliarmos o olhar “para abranger a superfície do mundo tal como [...] se configura na atualidade, constataremos que estamos diante da micropolítica de uma vida, individual ou coletiva, que logra reapropriar-se de sua potência” (ROLNIK, 2018, p. 65). Uma potência que, ao longo dos anos, resiste aos assujeitamentos por atravessamentos discursivos de domínios linguísticos, educacionais e políticos, sendo uma vida também marcada pela subalternização à vida ouvinte. Neste viés, procuro problematizar nesta escrita as produções e os efeitos a partir de uma matriz moderna-colonial na educação de surdos na escola comum, buscando brechas para que a presença-vida surda possa reapropriar-se de sua potência.

Nessa tentativa, percorro o caminho destacando que o colonialismo mantém seus efeitos até hoje por meio da colonialidade. Valho-me dos estudos de Nelson Maldonado-Torres (2007, p. 131) para diferenciar colonialismo de colonialidade:

o colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si [...] Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo.

A colonialidade mantém o seu projeto violento e perverso de dominação e subalternização. É preciso pensá-la junto à modernidade, uma vez que “a colonialidade em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p. 2). A modernidade assume um projeto que coloca em funcionamento os

ideais de salvação, de progresso, de desenvolvimento, práticas econômicas que excluem a vida humana e suas variações. Neste viés, a educação de surdos segue um destino já traçado para a recuperação, a normalização e o governo destes sujeitos.

Portanto, convivemos com a colonialidade da modernidade cotidianamente, uma vez que elas assumem um projeto universal e essencializado de sujeito, que sustenta a lógica de lugarizar, objetificar, hierarquizar línguas, existências, relações e saberes. Assim, tensionar os efeitos da colonialidade/modernidade na educação de surdos, vigilantes a suas intenções e produções cotidianas, é um caminho para pensar modos outros de fazer docência e educação.

Nessa perspectiva, compreendo a escola comum como um espaço-tempo em que as produções coloniais de um estudante surdo podem vir a ganhar fortalecimento pela colonialidade ouvinte, uma vez que ele estará sempre em minoria neste espaço. Ainda, a colonialidade ouvinte mantém as estruturas de poder, com seus modos dominantes e hegemônicos de produção do saber e pelas estratégias perversas de condução e normalização da vida surda:

colonialidade, por isso, inclui a colonialidade do saber, a colonialidade do poder e a colonialidade do ser como três componentes fundamentais da modernidade/colonialidade. [...] Comum às três dimensões é a subjetividade. O que quer que um sujeito seja, ele é constituído e sustentado pela sua localização no tempo e no espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 49).

Compreendo que a subjetividade surda, convivendo com uma hegemonia ouvinte na escola comum, estará mais suscetível a ser atravessada pela colonialidade ouvinte do ser, saber e poder, e que urge o movimento de “liberar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga” (DELEUZE, 1992, p. 176). Desta maneira, penso a presença-vida surda como possibilidade de libertação, pelos movimentos de resistência e re-existência.

Conforme Gallo (2017, p. 91), “resistir é re-existir, existir de novo, afirmar as potências da vida. Re-existir é recusar as subjetivações impostas e criar novas formas de subjetividade”. Desta forma, opero com a presença do estudante surdo na escola comum de modo que transgrida sua presença física, sendo reconhecido enquanto vida que se afirma na escola. A noção de presença-vida surda recusa as subjetivações pela ótica da matriz moderna-colonial que reforçam a deficiência, o impedimento, a imperfeição, a hegemonia, o normal, afirmando

uma subjetividade surda pelo ser e estar sendo, em uma constituição incessante entre atravessamentos políticos, sociais, linguísticos e culturais.

A colonialidade ouvinte corrobora a produção de “lógicas coloniais, práticas e modos do ser que apareceram, não de modo natural, mas como uma parte legítima dos objetivos da civilização ocidental moderna” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 49), fabricando uma educação de surdos marcada pela hegemonia de uma língua, cultura e inclusão na sala de aula comum configurada pelos princípios de normalização e governo.

É preciso considerar que o estudante surdo, produzido pela lógica do projeto de modernidade/colonialidade, encontrará na sala de aula comum “[...] um campo de luta e um espaço que deve ser controlado e dominado para que a coerência de uma dada ordem e visão de mundo continue estável” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 50).

Assim, na tentativa de transgredir as relações de colonização com o surdo na/pela colonialidade/modernidade, assume-se o desejo de problematização das relações de saber-poder e produções de docência, educação e sujeitos, visto que “para educar os surdos, isto é, para que fosse estabelecida uma normatividade de seus comportamentos, foi preciso produzir saberes sobre eles e, assim, possibilitar que eles assumam alguns modos de ser” (LOPES; WITCHES, 2015, p. 38).

Pensar e com-viver com o estudante surdo enquanto vida singular, e por isso presença-vida surda, é uma tentativa de afronta aos fluxos de forças que produzem subjetivações e instituem práticas pedagógicas pela lógica colonial e moderna. É necessário reivindicar na e pela docência a presença-vida na escola, reivindicar a presença-vida em um mundo em que

há sempre uma condição de força estabelecida, uma norma circulando, um sistema estratégico de sujeição existente em qualquer instituição. No momento em que o sujeito se dispõe a não fazer um movimento reiterativo nesta realidade está se colocando, concomitantemente, no eixo de um fluxo de questionamento que já é a condição primeira para a constituição de outro movimento (CARVALHO, 2010, p. 88).

As fugas são urgentes e necessárias, ainda que sempre existirão tentativas de captura e dominação pelo já dado, pelo já instituído. Insistir e cavar novos pensamentos, suspender as determinações, deslocar-se das verdades firmadas para inventar outros possíveis na educação com surdos.

Outros-juntos: (re)afirmando a comunidade

Sigo esta seção abraçando a filosofia da diferença porque ela recusa o uno e acolhe a multiplicidade. Ela reconhece a diferença em si mesma e sua potência nas relações, entendendo o outro como diferença. Seus estudos contribuem como transgressão à educação moderna, uma vez que “foi pensada e produzida no contexto da filosofia da representação, tomando o outro como conceito, pensando a formação como sendo a repetição do mesmo. Como, então, pensar uma educação da diferença?” (GALLO, 2008, p. 13).

Movida por este questionamento, retomo a noção de presença-vida surda para também pensá-la pelo viés da outridade, “uma outridade que não é outra ‘relativamente a mim’ ou ‘relativamente ao mesmo’, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade” (PARDO, 1996, p. 154). Faz-se necessário e urgente pensar o estudante surdo na escola comum a partir de uma ética e estética que permita resistir a um outro/surdo e/ou a um outro/ouvinte, fazendo-o re-existir enquanto outridade, enquanto diferença, enquanto presença-vida surda.

não mais uma verdade para o outro, mas uma busca de encontro com o outro, que mobiliza ações, fazeres e conceitos que parecem imutáveis. Ferir a lógica posta pela inclusão radical não é minimizar as contribuições que essa vertente pensou trazer, mas potencializar a mudança para um lugar outro, lugar heterotópico. Posto quando não nos conformamos com uma estrutura feita, na qual nada pode ser alterado; mas, quando a mudança é anunciada e posta como necessária para a inscrição de formas múltiplas de vida que se querem afirmadas. Verdades são invenções que podem ter reformulações constantes, passíveis ao questionamento (MARTINS, 2016, p. 726).

Retorno à provocação de Gallo (2008, p. 13) – “Como, então, pensar uma educação da diferença?” – para apresentar a noção de outros-juntos como a formação de uma comunidade na sala de aula comum na e pela diferença. Os estudos de bell hooks contribuirão para pensar a comunidade na escola comum, a partir da “visão constante da sala de aula como um espaço comunitário [que] aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado” (HOOKS, 2017, p. 18).

Desta forma, operar com outros-juntos na educação com surdos na escola comum é movimentar-se para a vida em comunidade e para transgredir a problematização: “quem é o outro? Assim como, as perguntas que dela derivam: o que é que ele tem e/ou de que ele carece? [...] para pensar o que acontece, pedagogicamente, entre nós?” (SKLIAR, 2015, p. 27).

Ainda, as experiências que vivi na sala de aula comum me ajudaram a cunhar a noção de outros-juntos, uma vez que pude com-viver em condições de comunidade. Apresento uma experiência-marca de minha docência, não buscando a aplicabilidade da noção de comunidade, mas sim contribuir com o diálogo deste conceito pela emergência. Condições éticas e estéticas aconteceram na e pela docência e foram contagiando o grupo, em virtude da abertura e disposição para o encontro, da sala de aula como acontecimento vivo e do desejo de cocriar e aprender juntos.

a LIBRAS só acontece entre a intérprete e a/o estudante, o que posso fazer?

Quando cheguei à escola Fernandes, era esta a realidade. Logo senti que precisava ensinar a LIBRAS para todo o grupo e, assim, busquei aventurar-me nessa caminhada com a/o estudante surda/o e a intérprete a partir de uma docência compartilhada. Ao envolver-me na/pela docência compartilhada, entendo-a diferentemente da concepção utilizada no campo da Educação Especial. Trato-a como a possibilidade de um fazer pedagógico coletivo, em que o professor abandona a “homodidática para heterorrelacionar-se” (SKLIAR, 2003b, p. 20) com seus estudantes e, neste contexto de pesquisa, também com a intérprete. Nesse movimento de abandono à homodidática, coloquei-me aberta a ensinar, mas também a aprender, ora como estudante, ora como intérprete. Fui sendo atravessada e constituída a partir de tudo “isso que me passava”, enquanto sujeito da experiência [...] Fui ensinando com meus saberes, meus não saberes, meus questionamentos, fui heterorrelacionando-me com os outros-juntos e aprendendo novos e outros saberes, novos e outros não saberes, e também foram surgindo novas e outras dúvidas... (DELL OSBEL, 2022, p. 59-60).

A vida em comunidade coloca em deslocamento e questionamento os saberes e poderes já instituídos, as posições já determinadas para os sujeitos. No caso da educação com surdos, como efeito das relações de saber-poder-verdade, há uma força discursiva de saberes e formas de docência já instituídas e que, não sendo problematizadas, acabam por ser operadas naturalmente, funcionando como grandes verdades.

As normativas^{iv} que orientam a educação de surdos, construídas a partir da lógica das políticas públicas, valem-se de uma identidade surda, fortemente marcada pelo acento linguístico na língua de sinais, ignorando atravessamentos que compõem o processo de ensino e de aprendizagem para além da utilização da língua. Além disso, não dão brechas para pensar o estudante surdo enquanto subjetividade viva entre culturas e sujeitos diferentes, que ora ensinam e ora aprendem, e que vão produzindo-se permanentemente na coexistência.

Nesta forte matriz, as produções de uma educação colonizada-escolarizada de surdos assumem o efeito maquínico de normalizar e conduzir os estudantes a partir de um regime

de verdade, colocando em órbita “as relações entre sujeitos e verdades, sujeitos e finalidades, sujeitos e ações corretivas, sujeitos e implicações de jogos de força” (CARVALHO, 2010, p. 43), movimentando um sistema estratégico, constituído pela órbita moderna-colonial.

Com-viver enquanto outros-juntos é operar pela força do com e de uma docência que se constrói atenta ao “pensamento ético que liga você com o outro ou dois outros diferentes entre si” (SKLIAR, 2012, p. 314), permitindo-se à abertura, ao encontro com o outro, deslocando-se de todas as capturas de normalidade e colonização do surdo.

não se trata tanto de pensar quem é o aluno, quem é o professor, quais são as suas características, quais são as suas especificidades. Mas, sim, o que fazemos juntos, o que seria possível fazer juntos. E isso é independente de quem é um e quem é o outro. Fazer alguma coisa junto já é alteridade; já é a terceira coisa. E não é nem você nem eu. Para mim, a educação tem muito mais a ver com essa terceira coisa – ler, escrever, brincar, pensar, olhar, tocar etc. – do que “quem é você e quem sou eu?” (SKLIAR, 2012, p. 318).

A relação outros-juntos é da ordem da experiência, da imprevisibilidade, do inesperado na escola, da possibilidade de ensaio e de experimentação. A multiplicidade manifestando-se e produzindo a partir das diferentes vidas em encontro, (trans)formando-se em comunidade. É também

abrir novos espaços de dentro de sua maquinaria para que a escola possa, por meio de outra configuração, operar fluxos de relações distintos aos quais estamos habituados nela a convi(ver). Tratar-se-iam de fluxos capazes de potencializar para os seus sujeitos uma produção de experiências criativas, originais, destronadas dos controles da hierarquia sórdida e, por vezes, sádica; fluxos de relações de um poder antiprodutivo no que diz respeito às regras estanques da burocracia curricular, conteudista e cínica, a ponto de ignorar o terreno fértil dos afetos como lugar possível da aprendizagem, do conhecimento e do saber (CARVALHO; GALLO, 2017, p. 630).

Com-viver e escolar em comunidade possibilita a cocriação de aprendizados e relações outras, além do domínio instituído, pois desejos e inquietações são movidos pela coexistência em (des)encontros. Neste espaço-tempo de cocriação, ocorrem múltiplas possibilidades de aprendizados e relações pelo estar juntos, que podem ensaiar mudanças pela cultura do cotidiano.

A cultura do cotidiano escolar, padecida pelos afetos [...] mina lentamente as ações que poderiam mobilizar os seus sujeitos a pensarem de modo diferente, a quererem se relacionar pelos fluxos de afetos sensíveis mais próximos às singularidades e às multiplicidades humanas, a indagar o conhecimento fora do eixo das verdades meramente aplicadas e lucrativas, e, não menos importante, a produzir condições

para que a vida pudesse se afirmar pela via do desejo (CARVALHO; GALLO, 2017, p. 638).

Gallo (2008, p. 14) também dialoga com o pensamento de comunidade, uma vez que sinaliza a potência e os atravessamentos da força da coletividade: “a coletividade é possível porque, sendo singularidades, sendo todos diferentes, irredutíveis ao mesmo, podemos construir projetos coletivos. Podemos construir situações que aumentem nossa potência, a potência de cada um”. A singularidade enquanto presença-vida corrobora projetos coletivos para potencializar as constituições de si e do outro na educação na e pelas coexistências.

Entretanto, ao pensar em comunidade, torna-se urgente problematizar a liberdade entre os envolvidos, e, para isso, faz-se necessário criar condições éticas e estéticas entre os sujeitos. No encontro com outros-juntos, é preciso estar vigilante ao trabalho que desenvolvemos cotidianamente “para enfraquecer toda a socialização que nos leva a ter um comportamento que perpetua a dominação” (HOOKS, 2021, p. 80), transgredindo um padrão naturalizado de dominação para a construção de parceria.

Neste contexto, é possível aprender a com-viver com as diferenças e as tensões que aparecem de uma forma construtiva. Pagni contribui com essa discussão quando aponta a seguinte problematização:

para que não nos sentimos preparados na ação educativa desse outro? Seguramente, não é para compreendê-lo e governá-lo, por meio de saberes e de técnicas, ajustando-o à racionalidade econômica antes mencionada ou para nos assegurar de como conduzi-lo e de como incluí-lo, denotando nossa própria eficiência; ao contrário, é para cuidar eticamente desse outro, [...] no sentido de que acolham a este e potencializem ainda mais a diferenciação ética que representa, a fim de que ele possa formar seu modo de ser ou o seu ethos, exprimi-lo ao mundo e, quem sabe, gerar nele modos de existência outros, capazes de transformá-lo (PAGNI, 2015, p. 100).

Ainda, bell hooks destaca o desejo de escolar e de formar comunidade, apresentando a necessidade da ética amorosa pela combinação das dimensões do amor. Para operar com a noção de outros-juntos na escola comum, é preciso abraçar uma ética amorosa na educação com surdos.

Abraçar uma ética amorosa significa utilizar todas as dimensões do amor - “cuidado, compromisso, confiança, responsabilidade, respeito e conhecimento” - em nosso cotidiano [...]. Estar consciente permite que examinemos nossas ações criticamente para ver o que é necessário para que possamos dar carinho, ser responsáveis, demonstrar respeito e manifestar disposição de aprender (HOOKS, 2021, p. 130).

Atenta às condições éticas e estéticas da vida com o outro e reconhecendo os estudos decoloniais como insurgentes, transgressores e necessários para pensar outros modos de escolar e viver na escola e sociedade, busco maquinar a noção de outros-juntos pelo viés decolonial, uma vez que ele me dá pistas para reconhecer a operação da interculturalidade.

Conforme Menezes (2008, p. 9), a interculturalidade é compreendida como “uma pedagogia dos encontros, mas não dos encontros entre culturas e identidades perfiladas e sim entre a indefinição e o ambíguo das culturas e identificações dos sujeitos”. Aqui, faço a relação para a educação com surdos na sala de aula comum como uma pedagogia de (des)encontros em meio a existências singulares e múltiplas, que pode vir a afastar a fixação hierárquica da hegemonia de língua e de cultura, pelas relações e saberes que vão sendo produzidas pelo meio, na relação acontecimental pelas condições de comunidade.

Pensar e produzir o processo educativo na ordem do acontecimental significa desmontar a lógica da educação representacional moderna. Significa abdicar do objetivo de formar o sujeito, a consciência, o indivíduo. E investir na produção de singularidades [...]. Cada singularidade é a dobra do eu no outro e do outro no eu. O processo educativo, assim, só pode ser imanente, relativo ao grupo e dependente daquele grupo, sendo irrepetível. Ou melhor, uma experiência educativa assim pensada pode ser repetida, mas gerará diferença, não o mesmo (GALLO, 2008, p. 15).

Pensar em outros-juntos é uma força estratégica para pulsar a vida porque é da ordem acontecimental, é ser presença-vida entre os sujeitos na sala de aula comum, promovendo uma educação com surdos que “não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual [...] cresce e transborda” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 43). A cultura do dominador alimenta o *status quo*, fazendo-nos escolher a segurança em vez do risco, a normalidade em vez da diferença, as determinações em vez dos encontros. É preciso deslocar-se, permitindo-se viver a abertura e o caminho de passagem enquanto outros-juntos, pois a diferença potencializa a vida.

Coexistindo e pulsando vida: brechas decoloniais na educação com surdos

A possibilidade de coexistir enquanto outros-juntos na educação com surdos reforça a importância de práticas comunitárias na escola que valorizem a presença-vida de todos os sujeitos envolvidos, (re)afirmando a potência da diferença e do coletivo com suas ações inventivas que transgridem os saberes e poderes hegemônicos e instituídos. Neste viés, encontro força na perspectiva decolonial, uma vez que ela:

não vem de cima, mas de baixo, das margens e das fronteiras, das pessoas, das comunidades, dos movimentos, dos coletivos que desafiam, interrompem e transgridem as matrizes do poder colonial em suas práticas de ser, atuação, existência, criação e pensamento. O decolonial, neste sentido, não é algo fixo, um status ou condição, nem um ponto de chegada (WALSH, 2016, p. 72).

Utilizo a noção de decolonialidade compreendendo-a enquanto uma busca incessante da superação das mais distintas formas de opressão consumadas pela modernidade/colonialidade com os sujeitos surdos, que é foco desta escrita. Assim, Walsh (2016) provoca-me a pensar em brechas decoloniais na educação com surdos em meio ao poder colonizador, brechas para outros possíveis, micropolíticas para transformar o espaço-tempo do educar em potência de criação, multiplicidade e transgressão para um modo outro de viver e de relacionar-se. A autora também afirma que o decolonial é um processo, visto que está sempre “a fazer-se e refazer-se dada a permanência e capacidade de reconfiguração da colonialidade do poder” (WALSH, 2016, p. 72).

Pensar a presença-vida surda e outros-juntos na escola comum é um convite a construir brechas na escola para “criar e manter a existência de um espaço de pluralidade e diferença, um espaço onde a liberdade pode aparecer e onde indivíduos singulares e únicos podem vir ao mundo” (BIESTA, 2017, p. 26). Brechas que possam continuamente resistir e reinventar-se em meio à ordem colonial moderna, a partir de uma docência comprometida com a vida de si e do outro.

Ainda, a decolonialidade “requer um compromisso com o corpo como algo aberto, como uma zona de contato, como uma ponte e zona de fronteira” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 55), um corpo aberto para o encontro com o outro, para atitudes éticas e estéticas de vida com o outro. Operar na e pela educação com surdos por essa perspectiva é reconhecer que as subjetividades na sala de aula comum podem viver o encontro com as diferenças entre si, (trans)formando-se cotidianamente pelos significados subjetivos, culturais e linguísticos da coexistência, ou seja, da vida em comunidade.

Na e pela operação da decolonialidade torna-se possível produzir saberes pluriversalizados, horizontalizando as relações de poder pelo estar junto, a partir de relações interculturais que façam vibrar a diferença. Uma sala de aula que assume esta atmosfera deixará vazar múltiplas e incessantes constituições de si, distanciando-se das formas de ser, pensar e conviver da matriz moderna-colonial, contribuindo para a “produção cotidiana de escolas outras, lá, no interior da escola mesma” (GALLO, 2015, p. 442).

A força transgressora de outros-juntos está em romper com as formas perversas e hierárquicas do binarismo ouvinte-surdo, por meio de relações interculturais, por meio da vida em comunidade. Uma sala de aula comum constituída por diferentes vidas, culturas, línguas e condições éticas e estéticas de coexistência, pois “a vida é um mutirão de todos, por todos remexida e temperada” (ROSA, 2019, p. 331).

Por fim, parto para as últimas palavras deste artigo e retomo a provocação de bell hooks sobre a libertação ser um processo contínuo. Esta escrita foi uma oportunidade de uma professora-pesquisadora manter-se vigilante, descolonizando sua mente, suas práticas pedagógicas e suas atitudes com o outro, buscando sua libertação, afinal, para “mover-nos escrevemos e para escrevermos nos movemos” (KOHAN, 2002, p. 124). Além disso, é preciso destacar a força das coexistências para este processo, uma vez que as vivências da professora-pesquisadora na escola comum e na Pós-graduação foram fundamentais para despertar o desejo de problematizar a sua docência, deslocando-se das verdades do *mainstream* educativo para pensar o que acontece no encontro com os sujeitos, nas (de)formações possíveis em comunidade.

Desta forma, almejo que esta escrita também seja uma oportunidade aos professores e pesquisadores de pensarem o encontro com o outro na educação, despertando “o desejo coletivo para continuar a luta por liberdade, para continuarmos a usar nosso intelecto e nossa imaginação para criar novas e libertadoras formas de saber, pensar e ser, para trabalhar por mudança” (HOOKS, 2020, p. 254).

Em virtude do exposto, problematização e libertação caminham juntas na busca de um agir e de um pensar decolonial na educação com surdos que resista e transgrida as determinações do *status quo*, as violentas e hierárquicas formas de dominação em prol da coexistência com o outro, pelo com-viver e escolar em comunidade, a partir de condições éticas e estéticas entre os sujeitos.

Referências

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CARVALHO, A. F. **Foucault e a função-educador**. Ijuí: Unijuí, 2010.

CARVALHO, A. F.; GALLO, S. Defender a escola do dispositivo pedagógico: o lugar do experimentum scholae na busca de outro equipamento coletivo. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 4, p. 622-641, out./dez. 2017.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos I**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 1. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2014.

DELL OSBEL, L. **Trajetividades com outros-juntos**: o que pode uma docência com a presença-vida surda na escola comum? 81f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-239.

GALLO, S. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2., 2008. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFF, 2008.

GALLO, S. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: CARVALHO, A. F. (org.). **Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir**. São Paulo: Livraria da Física, 2015. p. 427-449.

GALLO, S. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, b. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, b. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

KOHAN, W. O. Entre Deleuze e Educação: notas para uma política do pensamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 123-130, jul./dez. 2002.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LOPES, M. C; WITCHES, P. H. Surdez como matriz de experiência. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 43, p. 32-48, jan./jun. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.20395/re.voi43.4>.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERBARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGUÉL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 27-53.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 127-167.

MARTINS, V. R. O. Educação de surdos e proposta bilíngue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 713-729, jul./set. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661117>.

MANSANO, S. R. V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, p. 110-117, 2009.

MENEZES, M. M. Em tempos pós-modernos a educação como lugar de (des)encontros. In: FORNET-BETANCOURT, Raúl (org.). **Menschenbilder interkulturell**. Kulturen der Humanisierung und der Anerkennung - Concordia Reihe Monographien, Band 48. Aachen: M Verlag Mainz, Wissenschaftsverlang, 2008.

MIGNOLO, W. D. M. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, jun. 2017.

PAGNI, P. A. Diferença, subjetivação e educação: um olhar outro sobre a inclusão escolar. **Proposições**, v. 26, n. 1 (76), p. 87-103, jan./abr. 2015.

PARDO, J. L. El sujeto inevitable. In: CRUZ, M. (org.). **Tiempo de subjetividad**. Barcelona: Paidós, 1996. p. 133-154.

RIBEIRO, C. R. Escolas e problemas: uma política vitalista. In: GALLO, S.; MENDONÇA, S. (org.). **A escola: uma questão pública**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 165-177.

ROLNIK, S. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-251, set./fev. 1993.

ROLNIK, S. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.

ROSA, J. G. **Grande sertão**: veredas. 22. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SKLIAR, C. **Provocações para pensar em uma educação outra**: conversa com Carlos Skliar... [Entrevista concedida a] Carmen Sanches Sampaio, Maria Teresa Esteban. *Teias*, v. 13, n. 30, p. 311-325, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24287>

SKLIAR, C. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-28, fev./maio 2015.

TEDESCHI, S. L.; PAVAN, R. A produção do conhecimento em educação: o pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 772-787, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i3.005.

TÓFFOLI, G.; KASPER, K. Errâncias: cartografias em trajetos de-formativos. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 36, n. 72, p. 85-98, 2018.

VIRILIO, P. **O espaço crítico**. São Paulo: Editora 34, 1993.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera M. (org.) **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, C. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016, p. 64-74.

Agradecimentos

À escola estadual Fernandes Vieira, de Lajeado, e à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) pela oportunidade de viver coexistências e serem espaços potentes de (re)construção de conhecimentos e de (trans)formações subjetivas. A minha orientadora, Márcia Lise Lunardi- Lazzarin, pela liberdade de fazer pesquisa e por me apresentar estudos que me permitiram outros modos de pensar, viver e pesquisar.

Notas

ⁱ Utilizo experiências-marcas para pensar o vivido na docência com surdos na escola comum. A noção das experiências-marcas foi cunhada na minha dissertação de Mestrado, a partir dos estudos de “experiência” de Larrosa (2011) e “marcas” de Rolnik (1993).

ⁱⁱ A perspectiva pós-estruturalista, através de suas lentes, “tem nos lembrado constantemente de que podemos sair do aprisionamento, da fixidez, do essencialismo metodológico, e tem nos mobilizado a buscar, a encontrar novos modos de fazer pesquisa em educação” (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 13).

ⁱⁱⁱ Aqui faço a alusão à escrita da dissertação intitulada “Trajetividades com outros-juntos: o que pode uma docência com a presença-vida surda na escola?”, sob a orientação da professora Dr.^a Márcia Lise Lunardi-Lazzarin.

^{iv} Considero as normativas que estão em vigor e orientam a educação de surdos na escola comum, sendo elas: PNEE/2008, Decreto nº 5.626/2005 e Lei nº 10.436/2002.

Sobre a autora

Letícia Dell’ Osbel

Professora da rede estadual, graduada em Letras - Português/Espanhol e respectivas literaturas. Assessora Pedagógica Externa da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3046-0289>. E-mail: letidelloosbel@gmail.com

Recebido em: 31/03/2023

Aceito para publicação em: 31/05/2023