

EDUCAÇÃO E DIFERENÇA: UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE EM ARTES VISUAIS NA COMUNIDADE SURDA

EDUCATION AND DIFFERENCE: A TEACHING EXPERIENCE IN VISUAL ARTS IN THE DEAF COMMUNITY

Sara Beatriz Eckert Huppes **1**
Angélica Neuscharank **2**

Resumo: Este artigo é resultado de uma dissertação de mestrado que se propôs a pensar uma experiência docente em artes visuais com estudantes surdos em uma escola bilingue. Procurou articular a educação atravessada pelos conceitos de diferença, experiência, território e linguagem, a partir de autores como Carlos Skliar (2014) Jorge Larrosa (2010), Gilles Deleuze e Félix Guattari (1996, 2011). Apresenta como problemática: Como escrever (com) a vida que pulsa em meio a experiência docente em artes visuais com estudantes surdos? Assim, as autoras operaram com a escrita biografemática como possibilidade metodológica de produzir pesquisa, método cunhado por Barthes (2003) que pensa a vida como a construção de um texto, isso porque a pesquisa não objetiva narrar uma história roteirizada, mas apresentar a vida em sua imanência. Como materialidades da investigação foram acionadas memórias de lugares vividos na infância, a produção de biografemas em um diário visual e a composição fotográfica de imagens do processo. Concluímos que ao invés de dominar uma língua é preciso flertar com outra, inventar e trapacear, aceitar outras formas de escrita, ignorar todas aquelas normas aprendidas em prol de uma simples comunicação, livre de preconceitos ou da postura de dominação.

Palavras-chave: Biografemática. Filosofias da Diferença. Linguagem. Educação Menor. Artes Visuais.

Abstract: This article is the result of a master's dissertation that proposed to think about a teaching experience in visual arts with deaf students in a bilingual school. It sought to articulate education crossed by the concepts of difference, experience, territory and language, from authors such as Carlos Skliar (2014) Jorge Larrosa (2010), Gilles Deleuze and Félix Guattari (1997). It presents as problematic: How to write (with) the life that pulsates among the teaching experience in visual arts with deaf students? Thus, the authors operated with biographematic writing as a methodological possibility of producing research, a method coined by Barthes (2003) who thinks of life as the construction of a text, because the research does not aim to narrate a scripted story, but to present life in its immanence. As materialities of the investigation, memories of places lived in childhood were triggered, the production of biographemes in a visual diary and the photographic composition of images of the process. We conclude that instead of mastering one language, it is necessary to flirt with another, invent and cheat, accept other forms of writing, ignore all those norms learned in favor of simple communication, free from prejudice or domination.

Keywords: Biography. Philosophies of Difference. Language. Minor Education. Visual arts.

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora de Arte nas redes municipal e estadual na cidade de Santa Maria, RS. **1**
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3412482515928321>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3543-2749>.
E-mail: sara.huppes@prof.santamaria.rs.gov.br

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora de Arte na Rede Municipal de Educação de Santa Maria, RS. **2**
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4954841155132938>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9958-7563>.
E-mail: angelica.neuscharank@prof.santamaria.rs.gov.br

Estranhamento Inicial

Dentre os seis anos em que estivemos inseridas no espaço escolar – um ano e meio foi destinado a cumprir o estágio curricular, e após, exercendo a docência no ensino fundamental da rede pública estadual e municipal de educação – nos vimos frente a um desafio: a educação de surdos; uma educação de muitas possibilidades. Nossa paragem nesse lugar se deu devido ao encaminhamento da Coordenadoria Regional de Educação (CRE), onde fomos convocadas a atuar na docência com a disciplina de Artes. Inicialmente o susto foi grande, considerando o pouco contato que havíamos tido no momento da formação na graduação com a disciplina de Libras (Língua Brasileira de Sinais), a qual ainda não fazia parte do currículo.

Nesse espaço, o primeiro dilema foi a aquisição da linguagem, a comunicação com os estudantes surdos que se encontravam em processo de alfabetização nas duas línguas: Libras e a Língua Portuguesa. Posteriormente, com domínio do alfabeto e dos números, com um pequeno vocabulário na nova língua da qual nos aproximávamos, e com a utilização de meios visuais, começamos a pensar a disciplina de artes e as questões referentes à imagem, das quais pesquisávamos durante a graduação.

A escola mencionada contava, no momento em que se desenvolveu a presente pesquisa, com um grupo restrito de estudantes em relação às demais escolas estaduais da cidade de Santa Maria. Organizada por ciclos, o que também difere da organização das demais instituições, a mesma tinha sete estudantes por turma. Nessa época (de dois mil e catorze a dois mil e dezesseis), os anos finais do Ensino Fundamental acolhiam um total de quinze estudantes adolescentes, com idades entre onze e dezessete anos. O Ensino Médio também em igual número de quinze estudantes. O grupo de professores era grande e misto, ouvintes e surdos, pois além das disciplinas comuns a todas as demais escolas, oferecia a disciplina de Libras, trabalhada em sua modalidade gestual e também escrita (*Sign Write*), e ministrada sempre por professores surdos que têm a Libras como sua primeira língua.

A escola de surdos foi o *locus* da pesquisa, onde pudemos experimentar uma docência em artes visuais. Como problemática elaborou-se a seguinte questão: Como escrever (com) a vida que pulsa em meio a experiência docente em artes visuais com estudantes surdos?

A ideia de pensar a imagem nos processos de produção de subjetividades surdas surgiu a partir da construção de um glossário de palavras, pensado como atividade interdisciplinar, tendo como objetivo a aquisição de vocabulário por parte dos estudantes do ensino fundamental, e trabalhado nas disciplinas de Língua de Sinais, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Artes. Nessa proposta um grupo de professores das disciplinas participantes selecionou palavras, e para cada palavra uma imagem correlata, a fim de facilitar a memorização da mesma em suas diferentes formas de linguagem.

Durante o processo de construção do glossário de palavras, atuando na docência em Artes, entendendo a importância do uso da imagem de maneira correlata para o processo de alfabetização do estudante surdo, sentimos falta de uma produção de sentidos a partir dessas imagens, da possibilidade de criação de novas visualidades ou de outras formas de pensar os conceitos e as palavras afixadas ao glossário. Afinal, estávamos trabalhando com a imagem como representação, justamente o oposto das proposições dos autores que estudávamos na graduação e que são mencionados nessa escrita como filosofias da diferença. Esse modo de trabalho passou a nos inquietar.

Sendo assim, convocamos para pensar essas outras possibilidades, autores que nos deslocassem de um pensamento comum sobre ‘o ser diferente’, e junto de Skliar (2014) passamos a pensar o encontro com o ‘outro’, junto de Larrosa (1994) a experiência de si, bem como a linguagem. Também procuramos formar alianças com alguns conceitos importantes para os filósofos Deleuze e Guattari (1996), sobre território e multiplicidade, os quais nos apresentaram outros olhares sobre o espaço de pesquisa: a escola bilingue. No que se refere às Artes Visuais e docência, utilizamos a produção teórica do grupo de orientação e orientadora (OLIVEIRA, et al, 2018).

A pesquisa foi pensada a partir de biografemas¹, método cunhado por Roland Barthes

¹ Traços biográficos de quem pesquisa, vive e escreve, compõe, cria e registra momentos vividos, palavras, frases, imagens, citações... de forma que as imagens também sejam potência discursiva. Neste recolhimento ou

(2003), o qual pensa a vida como a construção de um texto. Assim, fomos biografando o espaço da Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, não com o objetivo de narrar uma história roteirizada, mas apresentar a vida como potência, em sua imanência.

Para acompanhar o processo de pesquisa criamos um diário visual, e tal como o glossário produzido na escola, foram essas duas materialidades que nos movimentaram a pensar a escrita. O resultado desse processo foi a produção do diário visual em que elegemos palavras-chave e conceitos, produzindo alguns biografemas e jogando entre memórias, imagens, palavras, brincadeiras e experimentações com as linguagens escritas, faladas e gestualizadas.

Assim, colocamo-nos como biografólogas que, segundo Corazza, Oliveira e Adó (2015), são aquelas que realizam a biografemática: coletando e criando biografemas. Na pesquisa, que surgiu a partir da criação de glossários de alfabetização, trazemos fragmentos de memória e contamos sobre a experiência de adentrar em um ‘território’ outro, e, principalmente, permitimo-nos pensar em como nos produzimos docentes neste encontro. Coletamos algumas informações sobre a surdez, a educação de surdos no Brasil e a comunidade surda, adentramos a pensar com Gallo (2017) as políticas de inclusão.

Enquanto experiência, deu-se espaço aos afetos, desafetos, amores e desamores desta vivência, tomando a própria escrita como um exercício experimental de linguagem. Roland Barthes (2003) distingue o biógrafo do biografólogo, dizendo que o primeiro faz história de vida e o segundo escrita de vida. Assim, a biografemática dá uma rasteira na cronologia e nos permite jogar com momentos, lembranças, anotações. Corazza, Oliveira e Adó (2015) afirmam que “uma pulsão amorosa colore a biografemática, porque esta é fantasiada como ato de amor”. Não se referindo à paixão, ao eu apaixonado, mas ao amor àqueles de quem falamos/escrevemos, a declaração de amor a estes.

Encontro – criando ‘nós’

“Estar juntos, olhando-nos nos olhos, para que, afinal de contas exista a linguagem, exista o mundo” (SKLIAR, 2004, p. 35). Assim, foram nossos primeiros encontros, olhares atentos, desesperados, inquietos, olhares que gritam e que imploram por um entendimento, mas jamais de pena ou de desprezo. Olhos curiosos e famintos por uma linguagem comum que possibilitasse uma comunicação qualquer. Até porque os olhos também falam, o corpo comunica. Skliar (2004) nos fala que “os encontros com o outro proporcionam uma sensação mais de interrupção que de acaso”. Assim, atravessar o mundo supõe “um permanente encontro e desencontro com corpos e vozes de desconhecidos” (SKLIAR, 2004, p. 149).

Nos encontros com os estudantes surdos tivemos a sensação de parar no tempo, de precisar aprender uma nova língua, com a maior brevidade possível e um novo jeito de ser docente. Mas ninguém aprende uma nova linguagem da noite para o dia, ninguém aprende uma língua no desespero, na ânsia de comunicar, é necessário um processo de muita paciência e de controle da ansiedade. Este processo interrompeu a correria diária, mudou o ritmo e também a relação com o tempo, foi necessário parar, desacelerar, e adentrar nesse ‘território outro’, para então iniciar o processo de aprendizagem da Libras.

Há quem diga que o melhor presente que podemos dedicar a alguém é o nosso tempo, é ser presente. E assim foi, um tempo cronometrado/delimitado e organizado pela instituição, mas um tempo em que fomos presença, em que estivemos inteiramente imersas, dedicadas a fazer alguma coisa juntos. Não havia como prever, algo sempre escapava, assuntos surgiam, palavras e gestos sumiam, nos faltavam, silêncios e mais silêncios.

Para os estudantes e para todo o corpo docente da escola, fomos o ‘outro’, o corpo estranho. A novidade que passaria a integrar seu ‘território’. Estrangeiras que desconheciam a língua daquele ‘país’. Precisávamos adequar e alterar nossa noção de tempo, organizar-nos no tempo deles, bem como eles também necessitaram adequar-se ao ‘monolingüismo’.

O cuidado para não oralizar as palavras era grande, porém, sempre escapava algo, alguns conseguiam fazer leitura labial, outros não, por vezes reclamavam quando ocorria, mas

a oralização era automática, afinal exercitávamos a memorização de sinais oralizando e sinalizando.

Os estudantes se mostravam calmos e receptivos em relação a presença, sentíamos a expectativa em seus olhos, o que nos agoniava bastante, mas mantendo-se calmos, na maioria das vezes, quando se tratava da nossa dificuldade de comunicação. Muitos deles esforçavam-se para tentar escrever palavras em nossa língua, enquanto arriscávamos alguns sinais.

Estar em um ambiente, um 'território' da diferença, é não tentar ver o outro como semelhante, mas aceitá-lo como diferente, aceitar a cada um como único dentro de sua diferença, pois o que tem em comum é apenas a surdez, e mesmo esta apresenta diferentes níveis de profundidade e são inúmeras suas especificidades. Assim íamos tentando diminuir o 'outro' e produzindo um 'nós'.

Skliar (2004, p. 158).) afirma que "se tivéssemos tempo para dar-nos tempo, se em vez de julgar apreciássemos, escutássemos, fizéssemos coisas em comum, não haveria nenhuma necessidade de nomear os outros como diferentes". Parar, sentar e observar, ouvir a todos os ruídos, aprender ouvir com os olhos, olhar com os ouvidos. Tempo, ter tempo para arriscar 'perder tempo', desconstruir a ideia de professor protagonista da cena e que precisa falar o tempo todo. Apreciar, um estar docente em silêncio, um ser docente calada. O conter de qualquer gesto, por não saber gesticular a língua de sinais. Tentar memorizar todos os gestos, seus significados, mas, quando estes nos fogem da memória, quando essa nos trai e nos deixa a 'ver navios', sermos professoras 'patetas' que não sabem a língua, não gesticulam, apenas olham, e olham cada detalhe, cada minúcia, pois não são apenas gestos, são expressões que complementam o gesto, são ruídos que tentam oralizar [...] São tentativas de um 'NÓS'. Esquecer o 'EU', aproximar o 'OUTRO' a favor da criação do 'NÓS'.

Na comunidade surda, o surgimento de novos sinais é um acontecimento que envolve todo o grupo e não apenas um único surdo, afeta a comunidade toda. Cada estudante apresentava-se com seu sinal, mas também sinalizava as letras de seu nome, e assim também nós, após termos sido batizadas com um sinal escolhido de forma coletiva por eles, deveríamos nos apresentar a eles. O primeiro sinal/gesto a ser aprendido foi o nosso próprio.

Larrosa (2011, p. 13) fala de uma escuta em que "alguém está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa". Uma escuta que não se ocupa em trazer o outro (que lemos) a todo custo há algo conhecido, identificável, mas que o mantém onde esse se encontra e com o qual se possa conversar e inventar/produzir coisas juntos. Skliar (2014, p. 149).) diz de uma conversa com desconhecidos, "conversar com desconhecidos significa não conhecer o mundo de antemão, não conhecê-lo jamais, sentir-se parte de uma peça irremediavelmente decomposta, olhar para a imensidão como se nunca tivéssemos deixado de ser crianças, permanecendo no estado de infância".

Olhar como criança supõe despir os olhos de pelo menos algumas camadas dos modos de ver com os quais estamos acostumados a olhar, com os quais nos ensinaram a ver. Olhar como um humano olha para outro ser humano, vê-lo, com tempo, ouvi-lo com os olhos, acolhê-lo. Desistir da imposição de uma forma de ser, pensar, ensinar [...] Esquecer a que se veio e viver [...] Simplesmente viver [...] Segurar as rédeas do pensamento ansioso, aquele impiedoso que pressiona, cobra, quer resultados, diz que estamos a trabalho, que devemos ensinar algo, aquele pensamento petulante e chato que rompe com os momentos de paz e tranquilidade de uma troca de olhares, de um toque nas mãos, de uma comunicação despreziosa [...] Ora, pensamento chato esse [...] Que nos joga de volta à responsabilidade do ser docente.

No contexto da 'diferença' deixar-se afetar e afetar o outro. Escutar, conversar, comunicar. Contaminar e deixar-se contaminar. Espreitar no silêncio que perpassa entre nós e aquilo que é 'outro'. Segundo Larrosa, "a experiência [...] sempre tem algo de primeira vez, algo de surpreendente" (LARROSA, 2011, p. 16-17). Desse modo, o importante, desde o ponto de vista da experiência, é espreitar em meio as nossas vivências, elementos que possam funcionar como disparadores para pensarmos o que ainda não sabemos pensar, ou o que ainda não podemos pensar, ou o que ainda não queremos pensar (LARROSA, 2011). Escutar, ler, sentir "isso que as coisas (textos, filmes, notícias, pessoas, objetos, animais, cotidiano, etc.) têm a nos dizer" (LARROSA, 2007, p. 133) e experimentar, nessa relação, outros modos de existência.

É preciso querer e poder falar com quem não nos ouve, com quem nos olha, mas quando não quer nos ouvir apenas desvia o olhar, e insistir não convém. É preciso enlouquecer um pouco, esquecer a lucidez, deixar levar-se pelo outro, pelo seu mundo, é deixar de estar no centro, ocupar outros lugares. Skliar (2014) ainda afirma que “seria muito mais fácil, muito mais cômodo e muito mais ‘profissional’ se compreendêssemos o outro somente como uma temática, o outro se transforma num tema”. “[...] Não existem meninos nem meninas, mas, sim, ‘infância’, não existem surdos, mas sim ‘surdez’, não existem pobres, mas sim ‘pobreza’, ‘indigência’, ‘excluídos a serem incluídos’ etc.” (SKLIAR, 2014, p. 215). E talvez por isso que “festejamos quase sempre sem remorsos, o dia do índio, o dia da mulher, a semana da deficiência, o mês da tolerância, o ano dos povos submetidos”, pois seria mais simples, menos pesado para nós “pensar e sentir o outro como aquilo que não tem, como aquilo que lhe falta, o outro é o que não tem e lhe falta, os outros são sempre o que não têm e lhes falta” (SKLIAR, 2014, p. 215).

Ver no outro possibilidades, esse é o princípio usado para defender a escola bilíngue, partir do que esse tem e não do que lhe falta e lutar contra as escolas de inclusão, uma das causas que une a comunidade surda e que faz deste espaço um ‘território’, pois em nossa experiência na educação pública, com estudantes inclusos que apresentam alguma deficiência, percebemos que a própria inclusão os coloca como diferentes, os vê pela deficiência.

Para problematizar as políticas de inclusão nos apoiamos nos escritos de Sívio Gallo (2017) que parte de Foucault (2008) para pensar a biopolítica e as governamentalidades. Gallo (2017) põe em evidência a valorização das diferenças e da diversidade e traz as “Diretrizes Curriculares Nacionais” para examinar o fenômeno da afirmação das diferenças no campo educacional brasileiro. Pontua, assim, que “somos constituídos cidadãos para que possamos ser governados” (GALLO, 2017, p. 7), e que, portanto, a educação baseia-se nesses princípios: inclusão e da cidadania. O autor evidencia o quanto as políticas de inclusão “colocam todos dentro, isto é, todos como cidadãos, se tratando de um Estado Democrático de Direito, o que antes, o Estado de dominação (ditadura militar) excluía” (GALLO, 2017, p. 9).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a educação brasileira deve estar apoiada nos princípios da liberdade e orientada para a formação de cidadãos, “para o exercício da cidadania” (GALLO, 2017, p. 11). A partir da leitura de Gallo (2017), foi possível perceber que a LDB dá ênfase a diversidade em detrimento as diferenças. Para tratar especificamente desse quesito, Gallo traz o documento ‘Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão’, publicado pelo Ministério da Educação e Cultura no ano de 2013, onde nesse documento traz direcionamentos para a educação em alguns grupos que fogem à LDB, como a educação no campo, a educação de jovens e adultos, a educação indígena, a educação especial e seu atendimento nas instituições, dentre outras. Segundo Gallo (2017, p. 12), esse documento reforça o apelo inclusivo: “nada nem ninguém pode ficar de fora”. Seguindo, o autor atenta para o fato de que tal documento não trata de diferenças, mas afirma a diversidade. Isso ocorre porque a diversidade parte da premissa de identidade, de uma unidade, excluindo o pensamento da multiplicidade que causaria uma bagunça ao sistema, pois enquanto se pode manter em grupos (indígenas, surdos, sistema prisional) é possível exercer o controle sobre os mesmos.

Portanto, tratar como diversidade para Gallo (2017, p. 12) seria “‘domar’ a diferença, apaziguá-la, neutralizar os efeitos que o efetivamente diferente poderia provocar”. Enquanto existe a possibilidade de encaixar em grupos, mesmo que grupos diversos, será possível o controle, a educação para a cidadania. Ainda nesse raciocínio, o autor aponta para a diferença como algo que implica o fora, pois ela escapa aos conjuntos e aos grupos, enquanto a diversidade implica o dentro, é identitário, forma grupos que se encontram dentro de outros grupos, até que cheguem ao universal. A diferença escapa, não se deixa conter, domar, se multiplica, prolifera, por isso, seria inútil tentar contê-la.

Nas políticas públicas, afirmar a diferença, poderia causar instabilidade ao sistema, pois considerar as multiplicidades impede que estas possam ser limitadas, logo, seria muito mais conveniente manter um grupo fechado e referir-se a esse como ‘surdos’, do que considerar que cada indivíduo possa construir sua subjetividade a partir do que é.

O Cóser e a própria comunidade surda se amparam em uma palavra para defender a possibilidade de existência da escola bilíngue, pois as políticas públicas defendem a inclusão dos estudantes na escola regular de ensino. A LDB quando discorre sobre a educação especial coloca da seguinte maneira: “Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (LDB, 1996). Preferencialmente é a palavra que mantém viva a luta em defesa da escola bilíngue, pois a LDB não impede que existam instituições outras que não sejam pertencentes à rede regular de ensino. Porém, por mais que se assegure o direito à diversidade, como escolas indígenas, bilíngues, estas devem atender as mesmas normatizações educacionais que as demais instituições (carga horária, ciclos, séries, anos, salas de aula).

“As diferenças podem ser garantidas e afirmadas, desde que façam parte do conjunto comum, isto é, os diferentes podem ser diferentes, desde que sejam iguais” (GALLO, 2017, p. 13). Não buscamos nesta escrita levantar bandeira a favor ou contra as políticas de inclusão, reconhecemos sua importância, principalmente na história da educação especial e na luta por direitos educacionais diferenciados. Apenas atentamos para tais detalhes, pois a pesquisa se dá em um diálogo com as filosofias da diferença, e em se tratando da diferença pura, que não segrega, não separa e não exclui. O Cóser é, então, um grupo (surdo), faz parte da diversidade e assim é contemplado dentro das políticas públicas de inclusão. Pois é instituição, e a educação institucionalizada seguirá as mesmas normas, está dentro de um padrão, e que objetivará a cidadania.

Uma instituição que une profissionais cheios de dúvidas e inseguranças, com muita vontade de aprender a partir da experiência, que oportunizam a experiência o tempo todo, mas que muitas vezes se veem frustrados, pois lhes são exigidos resultados, a instituição impõe que se faça uma educação útil, é preciso que se obtenha resultados para defender a escola bilíngue, é preciso mostrar a instituição para a comunidade, a sociedade poderá apoiar nossa luta, mas o fará se mostrarmos produção. São muitos os empecilhos, não se consegue fugir, apenas resistir, fazer o que se pode, a partir do que se têm.

Linguaguejando

O vazio, a falta de algo, a falta de algo em comum, mas que essa coisa em comum não diminua as diferenças. A falta da língua em comum permite que novas línguas se formem ‘entre’ a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais. Nessa tentativa de adentrar e aprender uma nova língua, quais outras línguas surgem?

A Língua Portuguesa falada no Brasil tem sua origem no latim, que também deu origem a diversas línguas, como: espanhol, francês, italiano, português, entre outras. Línguas estas faladas principalmente na Península Ibérica. Os portugueses, desde o século XV empreenderam extensas navegações, levando a língua portuguesa para a África, Ásia, Oceania e América. No Brasil, a mesma sofreu e sofre modificações de pronúncia, vocabulário e na sintaxe (SILVEIRA, 1994).

No caso da Língua Brasileira de Sinais, em que o canal perceptual é diferente, por ser uma língua de modalidade gestual visual, a mesma não teria tido sua origem na língua portuguesa; que é constituída pela oralidade, portanto considerada oral-auditiva; mas em uma outra língua de modalidade gestual visual, a Língua de Sinais Francesa. Nesse sentido, apesar de a Língua Portuguesa ter influenciado diretamente a construção lexical da Língua Brasileira de Sinais, isso se deu apenas por meio de adaptações por serem línguas em contato.

O surdo percebe o mundo de forma diferenciada dos ouvintes, através de uma experiência visual e faz uso de uma linguagem específica para isso, a língua de sinais, ela é imagem do pensamento do surdo e faz parte da experiência vivida na comunidade surda. Como artefato cultural, a língua de sinais também é submetida à significação social a partir de critérios valorizados, sendo aprovada como sistema de linguagem rica e independente. Segundo Deleuze e Guattari (2011),

[...] não existe uma língua mãe, mas tomada de poder por uma língua dominante dentro de uma multiplicidade política. A língua se estabiliza em torno de uma paróquia, de um bispado, de uma capital. Ela faz bulbo, ela evolui por hastes e fluxos subterrâneos, ao longo de vales fluviais ou de linhas de estradas de ferro[...] (DELEUZE, GUATTARI, 2011, p. 23).

No caso estudado, a língua dominante, dentro deste ‘território’ é a Libras, que é considerada primeira língua do surdo, se modificando através dos estudos e movimentos da comunidade surda brasileira. Assim, como toda e qualquer língua, a Libras também tem suas variações regionais e dialetos, tornando-se muitas vezes teatral. Na tentativa de uma comunicação com o surdo, podem surgir novas sinalizações, mímica, dentre outras possibilidades.

“Acredita-se, às vezes, que essas variações não expressam o trabalho comum da criação na língua, e permanecem marginais, reservados aos poetas, às crianças e aos loucos” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 47). Mas a língua não é universal, ela é singular; não possui regras obrigatórias ou invariáveis, mas regras facultativas que mudam, alteram infinitas vezes, com a própria variação, como em um jogo, onde cada jogada se baseia na regra.

De acordo com a possibilidade de variação e de dialetos em uma determinada língua, segundo Deleuze e Guattari (2011), ela seria classificada em língua maior e língua menor, a partir de uma língua mãe e a outra com maiores possibilidades de variação seria a língua menor.

“Maior” e “Menor” não qualificam duas línguas, mas dois usos ou funções da língua. Assim, seria preciso distinguir línguas maiores e línguas menores, seja se colocando na situação regional de um bilinguismo ou de um multilinguismo que comporta pelo menos uma língua dominante e uma língua dominada (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 51).

No caso estudado, a língua usual dentro desse ‘território’ é a Libras, considerada a primeira língua do surdo, que por sua vez, vai se modificando através dos estudos e movimentos da cultura surda brasileira. A Libras também tem suas variações regionais e dialetos, afetando a comunicação com o surdo por originar novas sinalizações.

Se entendermos a língua maior, dominante, majoritária, como política de poder, como aquela vista como modelo e que busca ser modelo, a língua menor seria a possibilidade criativa dentro de uma língua dominante. Assim sendo, conto como língua maior as línguas, portuguesa e Libras. Seu uso de maneiras singulares, com suas criações e variações na tentativa de comunicar, considero como línguas menores. As muitas possibilidades e invenções no objetivo único da comunicação, criações a partir das duas línguas maiores, instituídas como primeira e segunda língua dentro desse território, podem ser chamadas de línguas menores. Que outras línguas nascem das tentativas de comunicar-se, quando a língua que domino não é a mesma que domina aquele com quem me relaciono?

O Cóser é um espaço frequentado por surdos e ouvintes, o grupo de estudantes inclui surdos com grau de surdez profunda, severa ou até leve, surdos de nascença ou com surdez adquirida posteriormente, aqueles que já foram ouvintes ou que possuem algum grau de audição, oralizam um pouco, pronunciam ou esforçam-se para oralizar a Língua Portuguesa. Além disso, a escola recebe frequentemente visitas de outras instituições e escolas bilíngues, de diferentes estados brasileiros, que trazem consigo a Libras com seus dialetos regionais. Neste contexto da coexistência de línguas e dialetos que se formam as ‘línguas menores’.

Para Deleuze e Guattari (2011, p. 55), “servir-se da língua menor para pôr em fuga a língua maior”. Sendo um espaço frequentado por surdos e ouvintes, as línguas acabam se misturando, formam-se novos dialetos, novos códigos e até novas línguas nessa constante busca da comunicação.

Por vezes, a comunicação não gera o resultado esperado, não chega da mesma maneira

que foi proferida, escapa por brechas, foge, surgem novos sentidos, diferentes entendimentos, o que causa a sensação de confusão, e a tentativa de iniciar de novo, insistir para que o outro entenda o que desejamos que ele entenda, que a linguagem chegue da forma que a organizamos, mas isso não ocorre. Surgem então outras questões: Que outras 'línguas' são inventadas 'entre' a língua oralizada e a sinalizada? Segundo Larrosa (2004) "a oralidade é o lugar da fugacidade da palavra: a palavra que se ouve é a palavra perdida que nunca voltará, a que chegou e se foi e a que, sem se poder evitar, se perde" (LARROSA, 2004, p. 41). Quando escutamos existe algo que sempre fica para trás, e é impossível recuperá-lo. A oralidade é, também "o lugar da suspensão da palavra: assim a voz constitui um discurso ou um discorrer que cessa sem que se haja chegado a algum termo, sempre na borda de algo que nunca chega, sempre na imanência de uma revelação que não se produz, sempre inconcluso, deixando sempre uma falta, um desejo" (LARROSA, 2004, p. 41).

Seria essa uma das principais diferenças da palavra falada e a palavra escrita, a palavra que se ouve se perde, não temos como voltar a ela, enquanto a palavra escrita podemos visitar sempre que assim desejarmos. Assim ocorre com o sinal elaborado pelas mãos, não tenho como voltar a ele, e não consigo repeti-lo da mesma forma, com a mesma precisão, o gesto muda, o sinal poderá ser sempre o mesmo, mas o gesto jamais será igual. Assim Larrosa (2004) cita Steiner, segundo o qual

Os problemas epistemológicos e linguísticos fundamentais que implicam a tradução de uma língua a outra são fundamentais, precisamente porque já se encontram contidos em todo discurso confinado a uma só língua. Uma teoria da tradução não pode ser mais que uma teoria das operações da língua mesma, uma compreensão da compreensão (LARROSA, 2004, p. 64).

Larrosa (2004) traz também a escrita de Heidegger sobre a tradução. Este afirma que:

[...] todo traduzir deve ser um interpretar. E vale também o contrário: toda interpretação, e tudo o que está a seu serviço, é um traduzir. Do qual se deriva que o traduzir não se move unicamente entre duas línguas, mas que também é um traduzir o mover-se no interior da mesma língua (LARROSA, 2004, p. 66).

Tanto Steiner quanto Heidegger referem-se à tradução, mas não no sentido da tradução entre duas línguas, considera a tradução dentro de uma mesma língua e o que se move dentro desta a partir da tradução/interpretação. Tradução/interpretação: para a Libras não falamos em tradução, mas sim em interpretação. O intérprete necessita elaborar seu pensamento de acordo com o que o surdo conseguirá compreender, e não transcrever as palavras de uma língua para outra, até porque na Língua Portuguesa temos muitos homônimos (palavras com escrita ou pronúncia iguais, com significado-sentido diferente), no mundo do surdo não costuma haver exploração fonética, então a pronúncia não faz tanta diferença, assim, palavras com a mesma grafia precisam sempre de um contexto na interpretação, podendo o intérprete buscar sinônimos para facilitar a comunicação. Na tradução de uma língua, como da língua francesa para a língua portuguesa acontece o mesmo processo, é necessário que o tradutor/intérprete entenda o contexto, busque sinônimos.

A condição babilônica 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 linguistas do Estado [...] (LARROSA, 2004, p. 70).

Para o autor, “qualquer comunicação é babélica porque, no ato mesmo de comunicar-se, qualquer sentido se multiplica e nos multiplica, confunde-se e nos confunde”. O que uma pessoa fala a partir do seu contexto, da sua experiência de vida, da sua compreensão de cada termo que usa, chega a cada uma de maneiras muito variadas. Isso porque cada um também tem o seu contexto, as suas experiências de vida, a sua compreensão de cada uma das palavras ouvidas ali, naquele momento. O resultado é a diversidade de sentidos, que se multiplicam e nos multiplicam.

Larrosa (2004, p. 72) afirma que “cada falante fala uma língua particular. E mais, cada falante fala várias línguas, se consideramos sua capacidade de adaptar sua língua a diferentes contextos e diferentes interlocutores [...]”. Se considerarmos toda invenção que surge nas inúmeras tentativas de nos fazer entender em outra língua, podemos nos considerar multilíngues. Na Libras também acontece isso, bem como na língua portuguesa escrita, explorada como segunda língua pelos surdos.

Atualmente, temos alguns aplicativos de celular sendo utilizados para a interpretação de sinais, o que, segundo alguns professores de estudantes surdos, facilita a universalização da língua, os mais utilizados são o *ProDeaf*² e o *HandTalk*³. Ambos contam com a versão para ouvintes e a versão para o surdo. Mas, por que matar a multiplicidade de uma língua? Seria tão simples se a língua fosse universal, usaríamos os aplicativos e estaria tudo solucionado, mas mataríamos as possibilidades inventivas, escaparíamos do sufoco de improvisar e teatralizar quando nos fogem os sinais, quando escapam as palavras.

Segundo Larrosa (2004) “a língua somente aparece como tal quando se dá em sua dificuldade, quando nos faltam as palavras ou quando nos traem as palavras ou quando nos resistem as palavras” (LARROSA, 2004, p. 78). O que acontece na tradução de forma intensa. “A tradução faz palpável a língua, a materialidade mesma da língua e, ao chamar atenção sobre essa materialidade, a tradução faz consciente a condição babélica da língua” (LARROSA, 2004, p. 78).

Quando vamos escrever e as palavras somem, quando vamos falar e as palavras não nos vem, quando sinalizamos em Libras e faltam os sinais. O que fazer? Improvisar, buscar sinônimos, fazer mímica, dançar. Inventar a língua. Linguaguejar. Por vezes os estudantes se frustraram, não compreenderam, brigaram, reclamaram da falta de domínio da língua. Por outras vezes docilmente corrigiram, ensinaram novos sinais.

Escutar. Com os olhos ou com os ouvidos, com o toque, com o olfato [...] Independente do sentido utilizado, o convite de Larrosa (2004, p. 83) não é tanto pensar a língua apesar de Babel, mas responder ao destino babélico da linguagem: responder a e fazer-se responsável da pluralidade das línguas, a estranheza das línguas, a “confusão, a dispersão e a instabilidade das línguas, e também responder a e fazer-se responsável da exigência de comunidade que se dá na pluralidade, na estranheza, na confusão, na dispersão e na estabilidade das línguas”.

Pensar nas nossas relações com a Libras como esta confusão, esta pluralidade, esta estranheza, a confusão de sinais, a improvisação, o vazio na falta do sinal, o controle da fala, a comunicação que, às vezes falha. O que se produz neste ‘entre’ eu e o surdo? Que signos são emitidos nessa comunicação confusa e estranha? Onde ouvintes tentam aprender a língua dos estudantes e estes tentam compreender o que queremos ali, o que estamos propondo.

2 O ProDeaf é um software de tradução de texto e voz na língua portuguesa para Libras - a língua brasileira de sinais, com o objetivo de realizar a comunicação entre surdos e ouvintes. Disponível em: <http://prodeaf.net/>. Acesso em: 05 jun. 2020.

3 Hand Talk é uma plataforma que traduz simultaneamente conteúdos em português para a língua brasileira de sinais e tem por objetivo a inclusão social de pessoas surdas. Disponível em <https://www.handtalk.me/>. Acesso em: 05 jun. 2020.

Aceitar as improvisações como linguagem, aceitar a tentativa de comunicação como língua, aceitar as trocas de letras ao tentar aprender a língua portuguesa escrita como língua, a Libras como uma língua múltipla. A língua portuguesa como múltipla. A mistura, o beijo de línguas como língua. E aí a língua é o meio de comunicação entre as diferenças, ainda que seja da difícil ou até da impossível comunicação (LARROSA, 2004, p. 96).

A língua não entendida, em uma comunidade plural, onde cada um comunica de uma maneira, onde as expressões faciais e corporais também comunicam, emitem signos o tempo todo, a sinalização confusa de uma professora aprendiz de Libras. Uma comunicação que pareceu impossível muitas vezes, que foi difícil o tempo todo.

Sendo Silêncio

Estar sem linguagem é como haver estado em um deserto – ou dentro de um lamaçal – sem ânimo algum para conversar. Em seguida vem o despautério: a boca imprudente e a confusão de sons, como se quisessem nomear todas as coisas do mundo e não fosse possível dizer absolutamente nada (SKLIAR, 2004, p. 49).

A ausência de linguagem, ou de uma língua comum, é o vazio, é a inquietude, a ansiedade em aprender, os gestos errados e confusos a fim de se fazer entender, a mímica, os desenhos, as fotos. A linguagem visual juntamente com a mímica, os gestos soltos e confusos. Surgindo assim, dessa necessidade de nomear as coisas, de dizer e ser compreendido, uma nova língua, uma língua menor.

Os primeiros meses trabalhando com uma comunidade surda, foram marcados por sonhos diários com os estudantes, com seus olhos curiosos, e por acordar na angústia de não conseguir uma comunicação limpa, sóbria, clara e concisa. A constante preocupação com essa emissão de signos e que poderiam ser interpretados de maneiras diversas. Mas por que esta preocupação? Se constantemente emitimos signos, que podem afetar ou não, pois trata da ordem do singular. Por que o silêncio surdo incomoda? O que nos incomoda no silêncio?

O silêncio, o inquietante silêncio que encontramos ao deparar-nos com a surdez, a angústia em não conseguir comunicar com a nossa linguagem e entender a deles, ao não compreender o que suas mãos diziam. Que outro espaço educativo opera com o silêncio? Nunca foram atraentes os gritos estridentes durante o intervalo nos turnos de anos iniciais nas escolas regulares, mas ao chegar no Cóser nos deparamos com a situação contrária, um silêncio, que inicialmente, foi algo incômodo. Por que o silêncio não pode ser vivido de forma leve, como forma de gozo? Por que nos inquieta o silêncio na educação? Se quando na educação regular pedimos silêncio diversas vezes.

O que isso produziu em nós, docentes ‘patetas’ aprendizes? Primeiramente causou um processo de desaceleração do corpo e da mente, em meio a tanta correria, dando conta de mais outras escolas, ali nos obrigávamos a desacelerar, ouvir o silêncio, buscar estratégias de comunicação, e observar cada expressão e cada gesto, modificamos o olhar, nossos olhos hoje são mais atentos, nossos ouvidos mais irritados, ruídos têm incomodado mais que antes, tendo preferido, em casa, o silêncio, a calma. As mãos que antes não tinham coordenação alguma, talvez por pressa, agora constroem gestos claros e de fácil compreensão.

Com o passar dos dias, e com muito esforço para exercitar a paciência, apaziguar a ansiedade, começamos nos comunicar com mais propriedade, ordenar os sinais de tal maneira e não de outra. Os surdos buscando escrever na Língua Portuguesa as poucas palavras das quais gravaram a grafia, e nós buscando sinalizar. A busca da comunicação/compreensão acontecia

de ambos os lados.

Para Skliar (2004) qualquer tentativa de colocar-se na pele de outro comete um despau-tério, por mais que se tente não conseguiremos estar além do que somos. “Se fecho os olhos, me encontro comigo, somente comigo, de novo e de novo” (SKLIAR, 2004, p. 145). Inúmeras as tentativas de colocar-nos no lugar do outro, mas no fim encontramos-nos em nossa posição frente a eles, como ouvinte, sempre como ouvinte, pois não podemos deixar de ser o que so-mos e ser outro. “Não sou, poderia sê-lo. Uma vez mais. Poderia sê-lo” (SKLIAR, 2004, p.146).

E assim segue Skliar (2004, p. 147) “em vez de uma afirmação, uma dúvida rotunda: o que poderia ser, se fosse. O que seria, sem sê-lo?”. Pensar que poderia sê-lo, e como seria se fosse ajudou a pensar a possibilidade de estar do outro lado, de não entender a língua (como assistir um filme em francês, sem legendas) bocas que se movem, olhares que se tocam, ges-tos, cenários, mas nenhuma língua que eu possa compreender ou decifrar. Essa ausência inco-moda, perturba, falta algo, como posso interpretar um filme em outra língua sem legendas ou tradução para minha língua? E se fizermos esta experimentação? Sim, como ouvintes, assistir-mos a um filme em outra língua, uma língua a qual desconhecemos. Posteriormente assistir-mos ao mesmo filme com legendas. Será que nossa percepção será a mesma? É provável que não, então: por que levamos um vídeo/imagem esperando que todos produzam os mesmos sentidos que produzi ao vê-lo? Pensamento bastante egoísta, desejar que o outro sinta como sentimos, se nós mesmas em diferentes circunstâncias produzimos sentidos diferenciados para uma mesma visualidade.

Pensamos que, em questão de um ano em tal ‘território’, e convivendo com os estudan-tes surdos teríamos melhor domínio da língua de sinais e as coisas seriam mais fáceis. Ilusão, encerramos o terceiro ano de trabalho sem domínio nenhum, conseguindo uma comunicação, mas que ainda não é direta, não consegue ser clara e objetiva, mas já consegue se organizar no espaço, que pode ser caracterizada como língua, mas ainda traz consigo umas misturas, a mímica.

Seguimos navegando e nos aprofundando no desconhecido. Ouvindo o silêncio, fazendo parte dele, mergulhadas nesse silêncio, que não é um silêncio mudo, não é mais um silêncio vazio, agora é, um silêncio produtivo, um silêncio agradável, agradável de tal maneira que quando algum grito o corta causa um desconforto, e provoca a chamar a atenção e pedir que o mesmo seja respeitado. Agora o ruído incomoda, qualquer ruído passa a ser percebido, e parece seu volume estar alterado, as vozes daqueles que oralizam parecem estar em uma tonalidade maior, ferem os ouvidos, ouvidos estes acostumados com o silêncio. O que antes angustiava, agora é desejo, é potência.

Fomos sujeitos sem linguagem, mudas, mas com a mente inquieta, numa posição que hierarquicamente seria de superioridade em relação aos estudantes, e ainda no silêncio criado por ambas as partes, houve comunicação, com o olhar e com o corpo, mas sempre na falta de uma língua comum, a ausência de um domínio da Libras trouxe uma sensação de vazio imensa, o tempo passando lentamente, os olhares curiosos, alguns me atingiam como lanças, pareciam cobrar-me alguma coisa, algum posicionamento. Esperavam algo, algum gesto, alguma escrita. E o que tínhamos? Um olhar apavorado e curioso, uma tremedeira no corpo e o imprevisto.

Teremos, talvez, que aprender a viver de outro modo, a pensar de outro modo, a falar de outro modo, a ensinar de outro modo. E dizer [...] a seus alunos: “não é fácil que eu já lhes possa ensinar a falar, nem a escrever, nem a pensar corretamente, porque eu sou a incorreção mesma, uma alma sempre em rascunho, cheia de riscos, de vacilações e de arrependimentos” (LARROSA, 2010, p.16). Talvez tenhamos que aprender a nos apresentar na sala de aula com uma cara humana, isto é, palpitante e expressiva, que não se endureça na autoridade. Talvez tenhamos que aprender a pronunciar na sala de aula uma palavra humana, isto é, insegura e balbuciante, que não se solidifique na verdade. Talvez tenhamos que redescobrir o segredo de uma relação pedagógica humana, isto é, frágil e atenta, que não passe pela propriedade.

Considerações Provisórias

Ao biografarmos a experiência educativa no Cóser, ensinamos pensar a docência em Ar-

tes Visuais, discorreremos sobre algumas especificidades acerca da surdez, o território constituído pela comunidade surda, a linguagem e suas possibilidades inventivas durante tentativas de comunicação, a educação de forma institucionalizada e sua relação com as políticas de inclusão de acordo com as filosofias da diferença.

Pensamos a educação como forma de resistência, a partir de uma educação menor (GALLO, 2002), assim, reconhecemos a importância da instituição de ensino bilíngue, a valorização de uma educação que se dá pela experiência, que não corre atrás do relógio, que se permite esperar, vivenciar, viver.

Nestes percursos, a partir dos quais problematizamos a educação e a vida, trouxemos recortes de momentos vivos na memória, relatos feitos no diário de campo, fotografias, frases soltas, palavras, gestos descritos em frases, afetos, amores, dores, angústias, saudades, silêncios.

Mas, afinal, o que passou? Que territórios descobrimos? Quais afetos emergiram neste biografemar de uma experiência docente?

Transbordamos questões sobre a linguagem. Linguaguejamos, misturamos gestos com palavras, confundimos, reescrevemos. Gesticulguejamos uma nova língua. Forçamos o pensamento para não nos colocarmos somente na brisa da paixão, mas trazer questões pertinentes à docência. Visitamos mundos secretos, ressuscitamos dores adormecidas na memória, redescobrimos amores dentro de nós, nos refizemos em biografemas. Elucidamos um 'nós' que não estava lá de começo, que foi se criando, em cada visita sobre dilemas e angústias de uma docência sem uma língua em comum.

Indagamo-nos a respeito de que outra forma teríamos de trazer esses elementos para uma pesquisa em educação, que não fosse desta maneira. Essa foi a forma que encontramos de falar de docência, de experiência, de encontro, de linguagem. Quisemos pronunciar sobre a vida que pulsa em meio ao encontro docente em Artes Visuais com uma linguagem outra em educação, considerando que ao invés de dominar uma língua é preciso flertar com outra, inventar e trapacear a língua, aceitar outras formas de escrita, ignorar todas aquelas normas aprendidas em prol de uma simples comunicação, livre de preconceitos ou da postura de dominação. Misturar as línguas para permitir que elas se beijem. Pedacos de palavras, meios gestos, a incompletude. Letras a mais, movimentos que tomam o espaço e não se dão conta de seu tamanho, atrevidos [...] Surgem de forma exagerada, estabanada, batem na parede por quererem ocupar a sala toda [...]. Como contê-los? Como adequar o tamanho de um gesto sem diminuir sua potência? Linguaguejar [...] Gesticulguejar [...] sinescrevizar [...].

Referências

BARTHES, Roland. **Roland Barthes por Roland Barthes**. (Trad. Leyla Perrone-Moisés.) São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

BRASIL. LDB – **Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 jun. 2020.

CORAZZA, Sandra Mara, OLIVEIRA, Marcos da Rocha, ADÓ, Máximo Daniel Lamela (Orgs). **Biografemática na Educação**: Vidarbos. Porto Alegre, UFRGS; Doisa, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 3. São Paulo: Editora 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 2. São Paulo, Ed. 34, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALLO, Sílvio. **Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil**. Educação e Filosofia. Universidade Federal de Uberlândia, 2017.

GALLO, Sílvio. **Em torno de uma educação menor**. In: Gilles Deleuze. Revista Educação e Realidade. V.27, n2. UFRGS. Porto Alegre, RS. 2002.

LARROSA, Jorge. **Literatura, experiência e formação**. In: COSTA, M. V. (Org.). Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p. 129 -156.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do eu e educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas**. 6.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, Marilda O. de., CARDONETTI, Vivien Kelling; SANTOS, Cláudia Aparecida dos; GARLET, Francieli Regina. Revezamentos entre teoria e prática: movimentos que acionam outros modos de pensar o ensino da arte. **Revista Portuguesa de Educação**, Centro de Investigação em Educação (CIEd) do Instituto de Educação da Universidade Minho (UM), 31 (1), pp. 94-107.

SKLIAR. Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SKLIAR. Carlos. (org.) **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 4ª Edição. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVEIRA, Sousa de. **História da Língua portuguesa**. In: CARDORE, Luís Agostinho. Curso prático de Português. São Paulo: Ática, 1994.

Recebido em 29 de abril de 2020

Aceito em 17 de março de 2021