



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL**



LUÍSA LEÔNCIO MONTI

**SURDEZ EM LINHAS DE FUGA: POLÍTICAS DE SUBJETIVIDADES
OUTRAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

São Carlos – SP

2023

LUÍSA LEÔNCIO MONTI

**SURDEZ EM LINHAS DE FUGA: POLÍTICAS DE SUBJETIVIDADES
OUTRAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos para a obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes

São Carlos – SP

2023

Monti, Luísa Leôncio

Surdez em linhas de fuga: políticas de subjetividades
outras na educação inclusiva / Luísa Leôncio Monti --
2023.
249f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos,
campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Vanessa Regina de Oliveira Martins

Banca Examinadora: Leonardo Santos Amâncio Cabral,
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Alexandre Filordi de
Carvalho, Camila Righi Medeiros Camilo

Bibliografia

1. Surdez. 2. Subjetividade. 3. Violência de sujeição. I.
Monti, Luísa Leôncio. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Luísa Leôncio Monti, realizada em 10/10/2023.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral (UFSCar)

Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Prof. Dr. Alexandre Filordi de Carvalho (UNIFESP)

Profa. Dra. Camila Righi Medeiros Camilo (UFSM)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Dedico este trabalho à minha família: papai, mamãe, Júlia, Helena, Caio, Jorge, Maia e Zeca. Vocês são meu alicerce, meu porto seguro. Amo vocês com todo meu coração.

AGRADECIMENTOS

Ao *Caio*, meu maior incentivador e companheiro, por me encorajar e acolher em tantos e incontáveis momentos. Por comemorar cada conquista comigo. Sem você ao meu lado, nada teria sentido!

Ao *Jorge*, à *Maia* e ao *Zeca*, por fazerem meu coração transbordar com tanto amor e tornarem a vida mais leve.

Aos meus amados pais, *Bráulio* e *Malu*, por incessantemente torcerem por mim. O amor de vocês me sustenta. Sem vocês não seria possível!

Às minhas queridas irmãs, *Júlia* e *Helena*: tê-las é a maior fonte de força que alguém poderia pedir.

À *Profa. Vanessa Martins*, minha orientadora, por sua parceria e paciência infindáveis. Sua orientação me inspira enquanto futura professora. Obrigada pela leveza, incentivo e generosidade. Minha gratidão a você!

Aos participantes desta pesquisa, as *vidas-poema*, por confiarem em mim e dividirem comigo a história de vocês. Meu muito obrigada!

Aos professores *Dra. Cristina Broglia de Feitosa Lacerda*, *Dra. Janaína Cabello*, *Dra. Camila Righi Medeiros Camillo*, *Dr. Alexandre Filordi de Carvalho* e *Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral*, pela dedicação e generosidade com a partilha de conhecimentos comigo nos momentos de qualificação e defesa desta tese.

Aos parceiros do Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças – *GPESDi* – pelas calorosas discussões teóricas e o caminhar juntos na(s) pesquisa(s). Fez a diferença poder partilhar e evoluir ao lado de vocês cada pedacinho desta tese, em especial ao João, ao Gabriel e à Priscila.

À *Universidade Federal de São Carlos* que me abriu as portas na graduação e agora, novamente, no doutorado. Este foi um lar acolhedor. Poder passar por esta universidade (duas vezes!) foi engrandecedor.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – *Capes* – pelo financiamento de minha pesquisa.

Às mudanças que me atravessaram, proporcionadas pelos (des)encontros do trilhar da pesquisa.

A todos vocês, meu mais profundo obrigada!

*Há um tempo em que é preciso
abandonar as roupas usadas
Que já têm a forma do nosso corpo
E esquecer os nossos caminhos que
nos levam sempre aos mesmos lugares*

*É o tempo da travessia
E se não ousarmos fazê-la
Teremos ficado para sempre
À margem de nós mesmos*

(ANDRADE, F.)

RESUMO

Os diversos obstáculos impostos à realização de uma educação inclusiva têm impossibilitado sua implementação efetiva. Como tese, assumo que as *violências de sujeição* se manifestam no contexto inclusivo, pela lógica normativa, acionada na classificação e categorização dos corpos surdos e de seus afetos. Esse movimento enfraquece as formas de vida plurais e, com isso, para a manutenção de singularidades, alguns corpos insurgem, traçando resistências pela via das linhas de fuga. Nesse sentido, objetivei cartografar as práticas de (*não*) *violência* na educação inclusiva compostas por linhas molares, moleculares e de fuga que atuam na produção de marcas subjetivas no *ethos* surdo. Trata-se de uma pesquisa cartográfica, a partir de um caso paradigmático, realizada em uma unidade escolar localizada no interior do estado de São Paulo, na etapa do Ensino Médio. Na cartografia escolar, problematizei as práticas de subjetivação surda advindas das relações de saber e poder produzidas em práticas discursivas escolares, e me voltei às produções internas e capilares da/na escola pelo olhar da pessoa surda, bem como sobre sua inserção nas práticas educacionais inclusivas. A pesquisa de campo aconteceu em duas frentes: observações no território escolar, com entradas em um diário de campo e uma entrevista, enquanto procedimento cartográfico. Optou-se por uma análise cartográfica com base conceitual nas filosofias da diferença. O referencial teórico se deu em Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari. Foram identificadas e entremeadas à narrativa da *vida-poema*, quatro linhas molares (*violência* linguística, de espaço físico, afetiva e simbólico-religiosa) e quatro linhas moleculares (*não-violência* do encontro, do ser *queer*, do ser umbandista e surdez outra), que guiaram as discussões. Acredita-se que a pesquisa contribui para reconhecer aspectos que levam às *violências* e *não-violências* na constituição da subjetividade durante a trajetória escolar de surdos. Diante dos signos encontrados, nota-se um modo de existência, uma *pragmática da singularidade* na *vida-poema*, e que suas vozes/experiências em salas comuns e na escola inclusiva se colocam como saberes locais que resistem e anunciam práticas mais éticas em prol das diferenças feitas em linhas de fuga.

Palavras-chave: Educação Especial. Surdez. Subjetividade. Violência de sujeição. Linhas de fuga.

ABSTRACT

The various obstacles imposed on the implementation of the inclusive education have made its effective implementation impossible. As a thesis, I assume that the *subjecting violence* manifests itself in the inclusive context, through normative logic, activated in the classification and categorization of disabled bodies and their affections. This movement weakens plural forms of life and, therewith, to maintain singularities, some bodies rise up, establishing resistance through lines of flight. In this sense, I aimed to map the practices of (*non*) *violence* in inclusive education composed of molar, molecular and lines of flight that act in the production of subjective marks in the deaf *ethos*. This is a cartographic research, based on a paradigmatic case, carried out in a school unit located in the interior of the state of São Paulo, in the high school stage. In school cartography, I problematized the practices of deaf subjectivation arising from the relations of knowledge and power produced in school discursive practices. I turned to the internal and capillary productions of/in the school, through the eyes of the deaf person, as well as about their insertion in inclusive educational practices. The field research took place on two fronts: observations in the school territory, with entries in a field diary and an interview, as a cartographic procedure. We opted for a cartographic analysis, conceptually based on the philosophies of difference. The theoretical reference came from Michel Foucault, Gilles Deleuze, and Félix Guattari. Were identified, interspersed with the narrative of the *life poem*, four molar lines (linguistic, physical space, affective and symbolic-religious *violence*) and four molecular lines (*non-violence* of the encounter, of being queer, of being *umbandista*, and other deafness), which guided the discussions. It is believed that the research contributes to recognizing aspects that lead to *violence* and *non-violence* in the constitution of subjectivity during the school trajectory of deaf people. In view of the signs found, there is a way of existence, a pragmatic of singularity in the *life-poem*, and that their voices/experiences in common rooms and the inclusive school stand as local knowledge that resists and announces more ethical practices in favor of differences made along lines of flight.

Keywords: Special education. Deafness. Subjectivity. Subjecting violence. Lines of flight.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASI	Aparelho de Amplificação Sonora Individual
ABPEE	Assembleia da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
ABRASCO	Associação Brasileira de Saúde Coletiva
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
CADE	Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional
CAEM	Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPCD	Comissão Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CFOAB	Conselho Federal da Ordem Dos Advogados do Brasil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Covid	Coronavírus
Dipebs	Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos
ENPEE	Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
GEPI	Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão
GPESDi	Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPESPTec	Instituições Públicas de Educação Superior, Profissional e Tecnológica
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LIRBAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NUPPES	Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos

ObEE	Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PEB	Professor de Educação Básica
PNEE	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
STF	Supremo Tribunal Federal
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILSE	Tradutor e intérprete de Língua de Sinais Educacional
UFGRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa do 1º piso	61
Figura 2: Mapa do 2º piso	61
Figura 3: Mapa do 3º piso	61
Figura 4: Mapa da sala de aula de Louise	62
Figura 5: Cartografia de Louise na sala de aula	165
Figura 6: Cartografia de Louise na escola: sala de recursos e refeitório	168
Figura 7: Cartografia de Louise na escola: segundo piso e rampas	170
Figura 8: Cartografia de Louise na escola: terceiro piso	170
Figura 9: Síntese esquemática dos principais achados da pesquisa de Iriarte (2023) .	181
Figura 10: Ilustração das linhas molares que compõem Louise.....	193
Figura 11: Ilustração das linhas molares e moleculares que compõem Louise.....	202

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resumo das informações sobre a vida-poema	53
--	----

SUMÁRIO

PRÓLOGO: ESCREVER A MIM MESMA	14
CAPÍTULO 1 – CARTOGRAFIAS DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICO- CONCEITUAIS DESTA PESQUISA E OS PERCURSOS INVESTIGATIVOS .	18
1.1 Caminhos investigativos do tema e da concepção filosófica assumida no estudo.....	19
1.2 A cartografia como modo de identificar a paisagem, seus acidentes e criar vias de passagem.....	26
1.3 Linhas da pesquisa no rizoma da leitura da educação inclusiva de surdos: signos da violência nos processos inclusivos	48
<i>1.3.1 Da vida-poema que compõem a presente tese.....</i>	<i>51</i>
<i>1.3.2 Do território de investigação que marca tal cartografia</i>	<i>55</i>
<i>1.3.3 Faz-se o caminho ao andar: traçando rotas para a pesquisa de campo</i>	<i>59</i>
1.3.3.1 Observações e diário de campo	59
1.3.3.2 Produção de mapas	60
1.3.3.3 Entrevista	62
<i>1.3.4 Percursos e andanças para a produção dos dados em campo.....</i>	<i>65</i>
<i>1.3.5 Linhas molares e moleculares que constituem a cartografia escolar com a presença desta vida-poema.....</i>	<i>66</i>
CAPÍTULO 2 – A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DO SUJEITO SURDO NA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA	71
2.1 Introdução à noção de subjetividade e subjetivação em Foucault	71
2.2 As relações de poder.....	79
2.2.1 <i>Resistências.....</i>	<i>88</i>
2.3 Linhas, novos, tramas e dramas.....	90
2.4 Ethos e a produção de formas de vida singulares.....	94
2.5 <i>Ingovernável deficiência: a ontologia da deficiência e suas formas de subjetivação</i>	99
CAPÍTULO 3 – SIGNOS DA VIOLÊNCIA NOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO: AS MARCAS PRODUZIDAS NO <i>ETHOS</i>	106
3.1 Signos e experiência: possibilidades de leitura do que nos atravessa.....	106

3.2 Agenciamentos dos signos de violência e formas possíveis de analisá-los como ação maquínica do <i>sócius</i>	119
3.2.1 <i>Signos da violência como elementos formativos para a subjetivação na escola inclusiva impactando as vidas surdas</i>	136
CAPÍTULO 4 – PRODUÇÕES CARTOGRÁFICAS A PARTIR DO CASO PARADIGMÁTICO DE UMA VIDA-POEMA	153
4.1 Linha Molar 1 - Violência linguística: intercâmbio entre Libras e Língua Portuguesa e as tensões da presença do intérprete educacional em sala de aula	157
4.2 Linha Molar 2 - Violência do espaço físico: marginalização do corpo surdo no espaço físico pelo isolamento comunicativo	164
4.3 Linha Molar 3 - Violência afetiva: fragilidades de/nos laços simbólicos e interpessoais	172
4.4 Linha Molar 4 - Violência simbólico-religiosa: manifestações subjetivas violentas	185
4.5 Linhas Moleculares - Da despotencialização à potência: a vida resiste!	194
CAPÍTULO 5 - Após o encontro: diálogo inconcluso e infinito	203
POSFÁCIO	210
REFERÊNCIAS	211
APÊNDICES	232
ANEXOS	243

PRÓLOGO: ESCREVER A MIM MESMA

Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de vida que atravessa o vivível e o vivido (DELEUZE, 1997, p. 11).

Esta passagem de texto será dedicada aos dados de uma pesquisadora em construção: de onde parti, por onde caminho e onde pretendo chegar. Seria impossível apresentar uma cartografia sem falar de mim; não há separação entre a pesquisa e a pesquisadora; entre aquilo que vejo e eu mesma.

Aviso ao leitor que não foi fácil escrever esta... Carta? Poema? Ensaio! Minhas mãos já hábeis em escrever textos frios e um pouco ásperos, mergulhados na tradicional linguagem impessoal dos pesquisadores, me deixou errática ao digitar este prólogo. Difícil me desvencilhar de minhas manias pseudo-intelectualizadas que minha trajetória escolar me forçou a engolir. Como escrever com a intimidade que quero?

Este é o trabalho da minha vida. Não só por ser a etapa mais importante pela qual já atravessei, mas por ser a escrita de mim mesma em cada página. Cada capítulo, para além de fazer parte do todo de uma tese, diz muito sobre cada pedaço de mim que se transforma.

A cada leitura, uma Luísa diferente e a materialização da transformação que me atravessa. Transformação essa que acontece de forma silenciosa e sorrateira. O trilhar deste percurso desconstruía a cada passo o mundo que eu sustentava (ou que me sustentava?). Foi preciso andar, cair, levantar e me fortalecer. Buscar outros (e novos) movimentos. Mas como disse Anzaldúa: “Não podemos transcender os perigos, não podemos ultrapassá-los. Nós devemos atravessá-los (...)” (2000, p. 229).

O fazer da tese se mostrou como uma colcha de retalhos que, feita com paciência e minúcia, tem na junção de suas cores, costuras e arremates o mais belo e delicado dos trabalhos. Se por um lado é delicadeza, por outro, a tese se faz no tensionamento das forças, nos encontros de ideias e transformações. As dores das mãos que trabalham com algo em sua forma mais bruta, esbarram com a ambição de que o meu trabalho seja arte e, de alguma maneira, útil e até belo.

O encontro com a filosofia da diferença não foi pacífico. Pelo contrário. Minha fúria era inquisidora. A sensação de estar em um frenesi me tomava. Me exauria. E ainda que não fizesse sentido, a sensação era também de transformação. E então veio um alívio

no peito de entender que, mais do que citações a serem reproduzidas, a filosofia da diferença era metamorfose. Era intervenção e resistência. A filosofia da diferença toma em mim outro significado, o de ser potência no pensamento. A tese, então, também toma lugar de passagem de afetos e de encontros que me atravessam e desassossegam.

Para além do meu eu singular, preciso falar dos que se somaram a mim. Escrever uma tese é também fazer alianças com professores, livros, músicas, autores, conceitos, e amigos... Sou a somatória da reverberação de vozes. Ao final, mais do que um processo individual e solitário, a tese se mostrou plural; mostrou outros que agora habitam em mim; mundos que agora partilho; e territórios que agora conheço.

Sinto-me viajante. Viagem entre livros, ideias, autores, filosofias... Precisei perder medos e abrir caminhos, buscar brechas e novos lugares para se estar. Meus olhos, já impregnados com outros valores, acostumados com as pesquisas positivistas, mudaram seu foco e tentaram se aventurar por outras paisagens.

A escolha do tema não se deu por acaso. Ele se revelou ao se dar como acontecimento e me atravessar em meu contexto e subjetividade. O tema da violência vem à tona ainda na graduação – colocando-me em movimento para conhecer e me aprofundar no mestrado, e a Educação Especial no doutorado – a qual apareceu de maneira pontual em minha formação inicial. O fato de ser brevemente citada me ouriçou, ainda naquela época, me instigando a saber mais. Como o destino não dá ponto sem nó, a Educação Especial me reencontrou. Passei de um estado de não pensar sobre deficiência, para não poder me desvencilhar dela.

O método aqui escolhido, o cartográfico, é um exercício empírico e um encontro com o objeto de pesquisa. Nele, pesquisador e objeto estão emaranhados e não se separam. A cartografia requer a imersão no território escolhido. É preciso vivenciá-lo. E assim o fiz. Por este motivo, minhas experiências são dados importantes a serem descritos e recontados.

Um parêntese, leitor: escrevo do ponto de vista ouvinte. O caminhar no território surdo tem sido feito a partir da perspectiva de uma apoiadora do movimento surdo. Dito isto, espero que minhas construções possam ser somadas às lutas surdas – lugar este que jamais ocuparei. Para além do que fisicamente/biologicamente eu sou, fui afetada pela surdez. Faço de mim mesma outra coisa a partir de uma potência que age sobre mim. Espero ter conseguido ocupar uma função-autora e produzir, então, a partir de um *devir surdo*.

Em meio a este processo, as dificuldades que já existem na trilha de um doutorado se intensificam por condições sanitárias. Isolamento, solidão, perdas. Difícil traçar metas de trabalho, ler ou escrever em meio a este contexto. Pensar nas marcas da violência de sujeição e suas marcas no *ethos* surdo tomam outros significados. A pesquisa se modifica. Trâmites de coleta de dados se dificultam. É impossível suprimir estes fenômenos todos em meio a uma pesquisa cartográfica. O contexto é importante, neste caso, na tentativa de juntar teoria e empiria, alinhando-me a opção epistemológica feita aqui.

No primeiro capítulo, “*Cartografias dos Pressupostos Teórico-Conceituais desta Pesquisa e os Percursos Investigativos*”, abro a tese recriando os caminhos investigativos sobre o tema, aponto a concepção filosófica assumida para o estudo, explico o recurso metodológico da cartografia, indico o rizoma da leitura da educação inclusiva de surdos e apresento as vidas-poema e o território que compõe esta pesquisa.

O segundo capítulo, “*A Constituição Subjetiva do Sujeito Surdo na Perspectiva Ontológica*”, é dedicado a discutir a constituição subjetiva a partir das marcas constitutivas de signos que configuram produções sociais e que podem se dar em semioses que agenciam violências de sujeição. Portanto, delineiam-se os processos de subjetivação para a tese como conceito fundamental, pensando-a na perspectiva da filosofia da diferença e com base na afirmação da ontologia da surdez.

Em seguida, no terceiro capítulo, “*Signos da Violência nos Processos de Subjetivação: as Marcas Produzidas no Ethos*”, componho o conceito de signos de violência entendido nos processos de subjetivação, suas marcas no *ethos*, a importância dos signos na formação do ser – apontando os que sujeitam e os que dessassujeitam – e os signos forjados na educação inclusiva e que se colocam como marcadores na subjetivação surda. Por fim, desenvolvo o conceito de violência de sujeição, pautado nos estudos de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

No quarto e último capítulo, “*Produções Cartográficas a Partir do Caso Paradigmático de uma Vida-Poema*”, tem-se a narrativa da *vida-poema*, Louise, a partir do movimento cartográfico. No entremeio de sua história de vida, analisei os signos da violência que promovem marcas, mas que constituem também resistências; o desejo de agir; e o lugar de ser/fazer coisa outra. Foram identificadas três linhas molares – *violência linguística, do espaço físico, afetiva e simbólico-religiosa* – e quatro linhas moleculares – *não-violência do encontro, do ser queer, do ser umbandista e da surdez outra* – as quais ampararam as discussões.

Proferidas estas primeiras palavras, chamo o leitor a caminhar comigo, a viajar através do tema de estudo e da produção desta investigação. Esta tese trata de apresentar os sentidos da experiência e encontros como pesquisadora. A escrita é resultado de um corpo andarilhando e experienciando a pesquisa.

CAPÍTULO 1 - CARTOGRAFIAS DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICO- CONCEITUAIS DESTA PESQUISA E OS PERCURSOS INVESTIGATIVOS

Na educação, a vida-viva é o que precisa ser acompanhado dos processos de pesquisa, e aí você pode tentar dar uma forma ao lá – na escola, por exemplo – os encontros tornam-se encontros e te colocam a perder. O passado (objetos, justificativas e tais) perde sentido diante do vivido, do vivido. Mudam os planos, muda você, muda seu mundo (CLARETO; VEIGA, 2016, p. 34).

Apesar das grandes contribuições de pesquisas de cunho cartesianas, ou seja, das mais positivistas e modernas que trazem a concepção da ciência como a verdade absoluta dos fatos, baseada em processos generalizáveis, dediquei-me em fugir desse tipo narrativa científica, fundada nestes preceitos. Arrisquei-me em pensar metodologias que orbitassem longe desses paradigmas sistêmicos enviesados em generalização de leis científicas universais. Trago nesta tese a preocupação sobre como os trabalhos de pesquisa tomam forma, corpo, e me atravessaram. Deixar de fora como me sinto e minhas próprias experiências como pesquisadora viva e ativa no campo em que atuo não fazia mais sentido. Quiçá pelos ensinamentos em vida deixados por Michel Foucault em suas ideias de um método sem prescrição, ou seja, sem um trajeto unificado que buscasse protocolar os percursos de um pesquisador ou, ainda, pelo contato com a literatura de Suely Rolnik e a cartografia – na qual seria impossível separar o pesquisador do objeto, decidi arriscar-me por meio da escrita-experimentação. “Essa escrita precisa ser ela mesma processo” (CLARETO; VEIGA, 2016, p. 33).

Assim, abro essa tese trazendo as minhas entradas na pesquisa e a formação que o pesquisar tem me possibilitado. Por estas travessias, espero que o leitor possa recriar inúmeras formas de andanças a partir da cartografia que ensejo apresentar no campo dos estudos surdos e as formas atuais de inclusão educacional das diferenças (entre elas a potência de vidas surdas na escola inclusiva). Almejo abordar os signos da violência nas escolas comuns e seus atravessamentos nos processos de subjetivações de pessoas surdas e no fazer diário da educação. Ao tencionar a educação inclusiva a partir da perspectiva cartográfica, buscamos apontar as linhas de fuga que tais corpos agenciam na busca pela manutenção da diferença em espaços comuns de ensino.

1.1 Caminhos investigativos do tema e da concepção filosófica assumida no estudo

A inclusão escolar é o resultado de um processo emergente de movimentos sociais, econômicos e culturais na Modernidade (LOPES; FABRIS, 2020). Simplificadamente, desde o final dos anos 90, fala-se em um movimento de inclusão de alunos com deficiência¹ em classes comuns, sob o argumento de uma *educação de qualidade a todos*.

De acordo com Rech (2013), o movimento pela inclusão de todos fez uso de uma série de técnicas de subjetivação que, quando colocadas em funcionamento, contribuíram para a mobilização da sociedade no tocante à luta coletiva pelos direitos das minorias que, até hoje, funcionam com o intuito de assegurar as condições de permanência de todos os ditos “incluídos” e “anormais”. Isto, na lógica do Estado neoliberal, é a oportunidade de dispor corpos que precisam ser normalizados e vigiados (SARDAGNA, 2013). Assim, para além da inserção de todos na escola, percebemos que as práticas de inclusão escolar operam, por vezes, na lógica da normalidade e “(...) fazem mais do que dispor os corpos; elas inventam o aluno, criam uma posição para ele, conduzem sua conduta e passam a vigiá-lo através de mecanismos de correção e de regulação” (SARDAGNA, 2013, p. 55).

A racionalidade inclusiva vai sendo constituída como “(...) uma estratégia que está implicada diretamente na nova ordem social neoliberal e sua decorrente fragmentação social” (SANTOS; KLAUS, 2013, p. 62), e cuja busca se pauta em transformar todos em sujeitos de direito social. Neste entendimento, a deficiência pode ser um problema ao neoliberalismo por produzir corpos não úteis ao estado uma vez que estes deverão ser regulados e corrigidos para a reparação das falhas em busca de sua utilidade econômica – a qual apaga as singularidades existenciais que a ontologia da deficiência produz (PAGNI, 2017). A inclusão, ao trazer todos os indivíduos para dentro da escola, o faz a partir da perspectiva da normalização dos sujeitos, de modo a enquadrar uma lógica comum para que sobre seus corpos caibam as produções discursivo-curriculares padrão a todos, visando a otimização de sujeitos produtivos.

Com base na noção de escola como parte da maquinaria social, e sendo ela um dispositivo disciplinar e de segurança – tal como pensado por Foucault (2005a; 1987), compreende-se a educação escolarizada como um dispositivo com função estratégica,

¹ Os alunos considerados público-alvo da educação especial são aqueles com deficiências sensoriais, físicas, intelectuais, múltiplas, síndromes, transtornos globais de desenvolvimento e sujeitos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

responsável pelo ensino e pelas práticas de governmentação das condutas. Entende-se que a “(...) escola é apresentada como instrumento da inclusão, da afirmação do *dentro* do sistema governamentalizado” (GALLO, 2017, p. 1515). Ou seja, na medida em que se procura abarcar toda a diversidade de culturas e grupos na escola, não resta nada fora do governo democrático de condutas: “Diferenças incluídas, diversidade afirmada: diferenças governadas” (GALLO, 2017, p. 1515).

Faz-se importante neste momento distinguir diversidade e diferença. Gallo (2017) pontua que diversidade remete a um efeito aglutinador de tudo o que é diverso, como, por exemplo, uma unidade (um corpo comum) mesmo que resultante da diversidade. Eleger a diversidade ao invés de diferença “(...) significa ‘domar’ a diferença, apaziguá-la, neutralizar os horrores que o efetivamente diferente poderia provocar” (GALLO, 2017, p. 1513 – aspas do autor). Em outras palavras, refere-se a não admissão da alteridade. Já a diferença pressupõe multiplicidade, de forma que não há como reunir em um único conjunto. Logo, não há unidade. A diferença escapa aos conjuntos do pertencimento a um grupo, e “seria inútil tentar incluir as diferenças, pois elas proliferam, se multiplicam e não se deixam conter em qualquer conjunto” (GALLO, 2017, p. 1513).

No contexto da escola articulada à uma governamentalidade democrática, é proveitoso afirmar a diversidade em oposição à diferença. Isso porque este segundo aspecto poderia causar instabilidades no sistema e na condução de condutas, portanto, retoma-se o entendimento de escola como instrumento da inclusão uma vez que, no “jogo de governmentação”, a diferença é governada como diversidade e tem como garantia o fato de que todos sejam governados na e pela lógica da inclusão e pelo gradiente da eficiência.

A inclusão, neste sentido, é um projeto que tem por objetivo trazer todos os sujeitos à escola e oferecer aos seus educandos a oportunidade de uma educação mais igualitária e baseada em pautas comuns e instrumentos de avaliação (por vezes padronizados). Por isso, também se coloca como um conjunto de “(...) prescrições calculadas e pensadas segundo as quais se deveriam organizar instituições, dispor espaços e regradar comportamentos” (FOUCAULT, 2003, p. 344). Portanto, entende-se que a escola faz parte de uma maquinaria de caráter disciplinar, na qual as práticas constituídas se mostram como forma de condução de condutas tanto individuais quanto coletivas (LOPES; FABRIS, 2013).

A inclusão educacional vista como verdade e como imperativo é um dos objetivos das estratégias de sedução utilizados pelos dispositivos de segurança. Um exemplo delas seria o aumento de repasse de verbas ou o uso de estatística para mudar índices que

reafirmam a veracidade da proposta de inclusão e que geram sentimentos de pertencimento e mobilização (características muito úteis ao governo de condutas da racionalidade neoliberal) (RECH, 2013).

Lopes (2007) utiliza-se da definição de in/exclusão, no sentido de pensar as várias formas de inclusão – principalmente, a que se dá como imperativo de um Estado neoliberal, no qual inclusão e exclusão não são produtos de causa, mas efeito de consequências desta racionalidade. Lopes (2007) discute ainda sobre a perversidade de uma inclusão que democratiza o espaço da escola, mas que não oferece a possibilidade de que os diferentes sujeitos nela permaneçam: “O lugar da inclusão em nosso tempo ocupa o tamanho do lugar inventado para a exclusão” (LOPES, 2007, p. 17-18). Adiciona-se na construção de uma definição para esta “inclusão” a fala de Sawaia (2001) sobre uma inclusão perversa, na qual “a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é a condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão” (p. 8).

Nesse sentido, observa-se que, ao mesmo tempo que o Estado inclui para governar e valoriza culturas individuais, ele impõe a norma vigente e se revela por meio da inclusão de suas ideias e projetos na vida dos partícipes. Consequentemente, produz, por vezes, uma inclusão que chamamos de perversa, na qual “(...) respeita-se a diversidade, desde que ela esteja submetida aos mesmos princípios que regem a universalidade dos cidadãos brasileiros (...) para dizer de outra forma, as diferenças podem ser garantidas e afirmadas desde que façam parte do conjunto comum” (GALLO, 2017, p. 1515).

A nosso ver, esse panorama articula-se ao tema deste estudo pois é nessa conjuntura que se constitui a subjetividade do aluno surdo. Ou seja, é nesse gradiente de inteligibilidade inclusiva que podemos ver as práticas de sujeição desse estudante para fazê-lo educando por meio de práticas unificadas de ensino. Somado a isso, tem-se ainda os diversos obstáculos impostos à realização de uma educação inclusiva que têm impossibilitado sua implementação efetiva.

Essa escolarização, baseada na busca do igual e sem adaptação própria às necessidades dos sujeitos que frequentam a escola, a nosso ver, se constitui como violências de sujeição, que constroem de maneira particular a subjetividade da pessoa surda na lógica da adequação de seu corpo pela régua que avaliza corpos ouvintes. Nesta perspectiva, tem-se a seguinte tese apontando que *as violências de sujeição se manifestam*

no contexto inclusivo, pela lógica normativa, acionada na classificação e categorização dos corpos surdos e de seus afetos².

Para tanto, pensar-se-á na produção da subjetividade articulada às relações de poder que circulam na escola como uma rede, e não somente na relação professor-aluno, mas na genealogia do poder que atua sobre esses indivíduos (FOUCAULT, 1979) e está espalhada nas práticas cotidianas no tecido escolar. Em outras palavras, a escola também tem papel de definir e conduzir a conduta dos sujeitos que nela estão inseridos pois entra-se criança e sai aluno/estudante/escolarizado.

Foucault (1979) compreende que o poder não é algo encontrado em um único lugar ou indivíduo, mas sim, produto da relação social feita em práticas sociais construída historicamente: é algo exercido e que acontece nas inter-relações. Além disso, o fato de o poder ser relacional pressupõe a possibilidade de aparição de lutas (resistências) já que estamos falando de ações de sujeitos livres. As lutas contrárias ao exercício do poder vigente, chamadas de resistências, serão também observadas, se existentes, tomando estes movimentos de resistência como produtores de (outras) subjetividades. Assim, estes modos de vida se posicionam contra os poderes dominantes não apenas como modos de luta ou atendendo à determinadas formas de normalização, mas como formas de existência (NASCIMENTO; COIMBRA, 2010).

Acrescenta-se a este raciocínio a noção de que, intrincada às relações de poder, está a liberdade, uma condição descrita por Foucault (1979) como necessária à existência do poder entre os sujeitos. Portanto, espera-se um vasto campo de possibilidades de condutas, comportamentos e ações, sendo a subjetividade dos sujeitos envolvidos resultado da manutenção ou resistência ao poder.

Dito isto, acessa-se o tema da violência e do tensionamento presente na construção da juventude, que é atravessada pelas máquinas sociais. A violência, nessa perspectiva, produz sujeitos e modos de subjetivação (TAKEITI, 2014) e, com a finalidade de defini-la, utilizar-se-á o entendimento de microfascismo defendido por Gallo (2009). Os microfascismos seriam violências moleculares que se estendem rizomaticamente³ pela teia social e estão cristalizados nas relações de casal, irmãos, pais e filhos; nas relações

² Compreende-se por “afeto” as “(...) afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (SPINOZA, 2017, p. 98). Os seres, portanto, definem-se por seu “poder de serem afetados”, pelas “afecções” das quais são capazes, reações, indiferenças ou aquelas que os matam (DELEUZE, 2002).

³ Conceito filosófico desenvolvido por Deleuze e Guattari, baseado no rizoma da botânica (que funciona como raiz) a fim de exemplificar um sistema epistemológico no qual não há proposições mais fundamentais que outras.

pedagógicas; entre outras relações cotidianas que nos forjam. Elas são produzidas nas relações de saber/poder, ou seja, na *micropolítica diária*, e podem ser entendidas como relações compulsórias e agressivas sobre o outro e seu modo de vida. Como exemplo, pode-se pensar na imposição de normas, regras ou interdições ao corpo, ao ativismo, a subjetividades plurais e fugidias etc.

Faz-se necessário explorar as bibliografias sobre o assunto, a fim de analisar o projeto quanto à sua atualidade, pertinência e produções de estudos relacionados à temática da qual se pleiteia estudar. Portanto, foram realizadas buscas através de três combinações de descritores (“Surdez” e “Subjetividade”; “Surdez” e “Educação Inclusiva” e “Surdez” e “Violência”), em quatro bases de dados diferentes – nacionais e internacionais (*Lilacs*, *Dialnet*, *Scielo* e Portal de Periódicos da Capes). Apenas na base de dados *Dialnet* houve a necessidade de traduzir tais descritores para o espanhol. Após a leitura dos títulos e resumos dos artigos encontrados, excluíram-se os repetidos e mantiveram-se os artigos adequados ao tema do estudo.

A busca realizada na base de dados *Lilacs* resultou em 10 artigos (número obtido antes da análise dos materiais). Os temas das literaturas encontradas flutuaram entre diferentes tipos de vivências surdas, como no mundo do trabalho e da saúde; além de pesquisas sobre desenvolvimento e subjetividade que tinham como ponto de partida a Libras. Foi possível perceber que alguns dos resultados se deram por utilizar a surdez em outros significados não relacionados à Educação Especial em si. O único artigo relevante encontrado nesta primeira busca propôs um estudo sobre juízos morais de jovens e adultos surdos sobre situações pessoais de humilhação. Tal artigo perpassou diversos contextos de vivência dos surdos, não utilizou o mesmo referencial proposto pela presente pesquisa e não teve como *locus* a escola (ANDRADE; ALENCAR, 2010).

A pesquisa realizada na segunda base de dados, *Dialnet*, antes de ser feita a leitura dos títulos e resumos, resultou em 49 artigos e teses. Os temas variaram entre indicadores de qualidade de vida de crianças com implante coclear; a surdez vista a partir de sua diferença cultural e linguística; as diferentes perspectivas possíveis de se compreender a surdez; a educação bilíngue; a alfabetização de alunos surdos; e a apresentação de alternativas teórico-metodológicas para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) de forma geral. Destes resultados, apenas um foi relevante à realização desta pesquisa, abordando a educação inclusiva de alunos surdos. Contudo, possuía como objetivo entender as estratégias compensatórias do desenvolvimento de alunos surdos em sala comum (PENHA; SILVA; CARVALHO, 2014).

As buscas realizadas na base de dados *Scielo*⁴, resultaram em um total de 18 artigos, sem ser realizada uma filtragem destes quanto à correspondência ao tema. As temáticas que perpassaram as produções científicas foram: marcadores culturais encontrados nas vidas surdas; propostas de educação bilíngue; alternativas teórico-metodológicas concernentes às diferentes áreas do conhecimento direcionado ao público surdo; estratégias para facilitar a comunicação com pessoas surdas em diferentes ambientes como na escola e no hospital; formação de professores; ingresso e permanência de alunos surdos na universidade; mapeamento de matrículas estaduais, entre outros. Os artigos relevantes foram três: o primeiro se trata de uma pesquisa bibliográfica, cujo propósito foi o de compreender a melhor forma de escolarização de alunos surdos: a inclusão em escolas comuns inclusivas ou naquelas norteadas pela proposta bilíngue (NUNES; SAIA; SILVA; MIMESSI, 2015); o segundo trabalho trouxe como método a realização de entrevistas com alunos ouvintes que possuíam colegas surdos em sala comum a fim de compreender suas experiências com a inclusão escolar (LACERDA, 2007); o terceiro trabalho problematizou a educação inclusiva e os discursos sobre surdez pautados na mesmidade a partir do diálogo entre Deleuze, Guattari e Foucault (MARTINS, 2016).

A quarta e última base de dados, o Portal de Periódicos da Capes⁵, teve o maior número de resultados, somando 203 artigos (previamente à seleção daqueles pertinentes ao tema). As temáticas que articularam as produções científicas encontradas perpassaram a formação do professor para a educação inclusiva; a educação bilíngue; as retomadas históricas da educação de surdos; as políticas públicas em âmbito nacional e estadual para alunos surdos; as estratégias para a inclusão desses estudantes em diversas áreas do conhecimento como biologia, matemática, língua portuguesa e educação física; o atendimento educacional especializado de alunos surdos; o acesso à universidade; a inclusão de surdos que não no contexto escolar; representações sociais da deficiência; alternativas teórico-metodológicas direcionadas à alunos surdos; representações sobre surdez entre a comunidade surda, entre outros. No Portal de Periódico da Capes, restaram 3 artigos que correspondiam, de alguma forma, com o tema pesquisado, ou seja, que abordavam as políticas públicas que normatizam as práticas pedagógicas na educação de surdos (DÍAZ; ROCHA, 2011); os contrapontos da educação inclusiva; e as experiências educacionais de surdos na escola comum (STREIECHEN; KRAUSE-LEMKE;

⁴ *Scientific Electronic Library Online.*

⁵ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

OLIVEIRA, 2017; SANTOS; MIGUEL, 2019). Como forma de justificar o grande número de exclusões de artigos nesta base de dados em específico, explica-se que, além de muitas das produções não fazerem parte do escopo do trabalho, diversos resultados encontrados não estavam circunscritos na área da Educação Especial, e outros não tinham como objeto de estudo a surdez (fazendo apenas menção à palavra no corpo do texto e apontando para outras discussões).

Com a revisão da literatura científica sobre o tema pesquisado, é possível inferir que existem produções relevantes na área e que foram auxiliadoras na construção da pesquisa. É importante destacar, contudo, que nenhum dos estudos englobou de forma similar o viés aqui optado, provando o caráter de exclusividade exigido para a tese, a relevância acadêmica, e justificando a necessidade de investigação nesta direção. Neste mesmo argumento, demonstra-se a importância do estudo proposto dada sua lacuna na comunidade científica.

A relevância social se encontra na representatividade desses jovens, dando voz e importância às suas escolaridades e possibilitando a construção de políticas públicas que aprimorem a perspectiva da inclusão de surdos no ensino público comum com base em suas diferenças – lugar que lhes pertence por direito de cidadania e pela racionalidade da governamentalidade democrática (CARVALHO; GALLO, 2020). Pode-se dizer que ao problematizar e cartografar as formas de violência de sujeição que afetam as práticas escolares, tecemos uma luta pelos direitos desses jovens, contribuindo, concomitantemente, com a defesa de seu desenvolvimento e da produção de subjetividades plurais em diálogo com a diferença. É ambicionada a melhora da escolarização de alunos surdos na rede comum de ensino, ceifando os obstáculos impostos a eles por trajetórias escolares, por vezes, violentas.

Estabelece-se, neste sentido, o problema de pesquisa: dada a atual conjuntura da inclusão no país e os déficits na implementação dos direitos educacionais dos surdos (CARNEIRO, 2016; PLETSCHE, 2009), vemos funcionar ações cotidianas que se colocam como violências de sujeição contra esses sujeitos no ambiente escolar, constituindo de forma particular marcas em seus processos de subjetivação? Retoma-se a presente tese com a afirmativa que *as violências de sujeição se manifestam no contexto inclusivo, pela lógica normativa, acionada na classificação e categorização dos corpos surdos e de seus afetos*. Um subproduto agenciado pela lógica inclusiva posta pela racionalidade neoliberal.

Com a problemática de pesquisa apresentada como justificativa do estudo, apontamos algumas inquietações que traduzem o nosso problema chave: 1) De que modo se configuram as violências de sujeição no contexto inclusivo?; 2) Qual o conceito e a descrição teórico-filosófica das violências de sujeição para análise de suas implicações na educação inclusiva? 3) Qual a relação da in/exclusão na composição das violências de sujeição na política inclusiva e nas práticas escolares? 4) Quais saberes normativos produtos de violências de sujeição os corpos surdos trazem de suas vivências na educação inclusiva?

Com essas inquietações, o objetivo da tese se delinea em: cartografar as práticas de (não) violência na educação inclusiva compostas por linhas molares, moleculares e de fuga que atuam na produção de marcas subjetivas no ethos surdo.

Tem-se como objetivos específicos: a) Analisar e construir o conceito de violência a partir da analítica da filosofia da diferença; b) Produzir uma analítica cartográfica sobre as práticas de inclusão e os processos da díade inclusão e exclusão; c) Analisar as práticas escolares por meio da narrativa e vivência de uma vida surda e observar as violências de sujeição, a partir de seu processo subjetivo, identificando os modos de subjetivação e de resistência que atravessam esta vida na racionalidade inclusiva de modo a entender quais as adjetivações subjetivais podem produzir mais (ou menos) marcas normativas e produções de corpos mais ajustados ao padrão neoliberal.

1.2 A cartografia como modo de identificar a paisagem, seus acidentes e criar vias de passagem

Minha escrita foi se constituindo enquanto um processo provisório, uma composição no caminho de escrever e em formar-me pesquisadora. Um texto este que não é linear; que mudou e continuará mudando; que não termina porque escrever é reescrever, inscrevendo-se. Em outras palavras, “(...) *escribiendo como único tiempo posible, en el instante em que ocurre, en su duración (...)*” (SKLIAR, 2016, p. 96)⁶.

Ainda que fuja de pesquisas sob modelos cartesianos, o pesquisador tem a necessidade de delinear seu percurso, descrever seu referencial teórico e seus procedimentos metodológicos. É disso que trata essa escrita abertura. Adota-se, para

⁶ “(...) escrevendo como único tempo possível, no instante em que ocorre, em sua duração” (SKLIAR, 2016, p. 96, tradução nossa).

tanto, o entendimento da pesquisa como um acompanhamento de processos (BARROS, KASTRUP, 2009, p. 56).

O recurso metodológico da pesquisa cartográfica é derivado das perspectivas Foucaultianas de análise – arqueologia do saber, genealogia do poder e genealogia da ética – e desenvolvido por Deleuze e Guattari com movimentos de leitura de um dado território investigativo, a partir das linhas que vão sendo produzidas na leitura do campo investigado (PRADO FILHO; TETI, 2013).

Distanciando-se da cartografia original ao campo da Geografia – que diz respeito a conhecimentos de bases matemáticas e precisas, a cartografia social trata, além do mapeamento físico, do mapeamento conceitual e das linhas de força que forjam determinadas malhas de saber. Enquanto a especialidade da cartografia tradicional é traçar mapas relativos a territórios, regiões, sua topografia, população e outras características mais tangíveis, a cartografia social pensa nos “(...) movimentos, relações, jogos de poder, enfrentamentos entre forças, lutas, jogos de verdade, enunciações, modos de objetivação, de subjetivação, de estetização de si mesmo, práticas de resistência e de liberdade” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 47). Esta estratégia descreve e delinea “(...) uma topologia dinâmica, a lugares e movimentos de poder, traça diagramas de poder, expõe as linhas de força, diagrama enfrentamentos, densidades, intensidades” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 47).

O exercício da cartografia é traduzido na composição de ações que levam o cartógrafo a habitar o território, mapear a realidade em questão e acompanhar os processos em curso. Ou seja, “(...) o papel da cartografia é produzir conhecimento sobre as diversas áreas do planeta para que o homem possa conhecer os espaços geográficos e, assim, fazer ocupação, estudos e pesquisas nesses espaços” (MOURA; OLIVEIRA. 2020, p. 144). Como forma de expandir a compreensão leitora, Oliveira e Mossi (2014) defendem que

A cartografia como estratégia metodológica insurge justamente da necessidade de métodos que não apresentem somente os resultados finais da pesquisa desconsiderando os processos pelos quais a mesma passou até chegar à sua instância final, mas que acompanhem seu percurso construtivo sempre em movimento e o percebam como algo incompleto, transitório e que multiplica as possibilidades ao invés de restringi-las (p. 191).

É importante ainda que se faça um adendo: mapas não traduzem a totalidade da realidade ou verdades da região mapeada. Isso porque o mapa é criado a partir da

concepção e do ponto de vista daquele que o concebe (MICELI, 2014), portanto, o pesquisador produzirá, em sua pesquisa, o mapa interpretativo do campo em que se debruça problematizar.

Cartografar, portanto, extravasa o desenhar de mapas, mas caminha na direção de construir diagramas que facilitem a visualização de novas realidades por meio de esquemas visuais. Esses diagramas vão ser compostos por um traçado das relações que se estabelecem em um determinado campo social e entre diferentes naturezas, de forma a trazê-las à tona e fazendo-as perceptíveis (SOUSA; OLIVEIRA, 2022). Nesse sentido, como método de pesquisa, a cartografia se consolida “(...) como estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 47).

Isto posto, a cartografia da qual vos falo não diz respeito à territórios físicos, mas de territórios conceituais que produzem processos de subjetivações ao forjar campos de forças e relações, e que endereçam, principalmente, movimentos e dinâmicas do que posições fixas. Este procedimento adiciona aos métodos históricos foucaultianos pautados no eixo saber-poder-subjetividade⁷ o desdobramento do tempo e do espaço, ao passo que se faz um método analítico sobre dispositivos sociais que impactam nos processos de subjetivação. Para a presente pesquisa, interessa-nos mapear os processos de subjetivação de uma vida surda em escola inclusiva, e apontar as marcas cartográficas das relações de poder e saber no corpo surdo que permeiam estes contextos. Além disso, como destaque à formação que envolve esse modo de estudo, são apresentados eventos importantes que subsidiam tais formas práticas de produzir a pesquisa-ação-micropolítica.

Na Europa, o mês de maio de 1968 foi marcado por uma onda de protestos e manifestações estudantis apoiados, posteriormente, pelos operários que clamavam por reformas no setor educacional e também por maior liberdade sexual, ampliação de direitos civis e igualdade entre homens e mulheres (VOJNIK, 2018). Este movimento, marcado pela revolta de toda uma geração, ficou conhecido mais tarde como o momento em que os estudantes incendiaram o Velho Mundo. Adiciona-se à explicação, brevemente, que

⁷ Michel Foucault lança mão do eixo saber-poder-subjetividade como estratégia metodológica, no qual os dois primeiros, saber e poder, produzem a subjetividade (e conseqüentemente o sujeito). Ao longo de sua produção literária, o autor desloca o foco de seus estudos sobre a tríade mencionada, implicando uma importância diferente a cada um dos componentes da relação (PRADO FILHO; TETI, 2013).

estas agitações sociais estavam inseridas em um contexto global intrincado no qual ideais revolucionários atuavam em diversas partes do mundo. Em 1968, a guerra do Vietnã estava em sua fase mais violenta e as imagens dos combates circulavam o mundo. Em abril do mesmo ano, Martin Luther King foi assassinado, levantando revolta em diversos lugares do mundo. Os primeiros desdobramentos da Primavera de Praga⁸ aconteciam. Por fim, destacam-se as lutas revolucionárias em diferentes países sul-americanos contra as ditaduras militares instaladas e o processo de descolonização de países africanos.

A conjunção desta trama colocou estudantes em polvorosa, ou seja, em estado efervescente. Inclusive, foi refletida na área acadêmica pois estudiosos e pensadores pós-modernos passaram a procurar novas formas de pensar a filosofia sob um prisma que voltasse a conectá-la com a vida cotidiana.

Deleuze, Guattari, e outros filósofos influentes cooperaram, na direção de se desconstruir um projeto construtivista crítico, tomado como ação ativa e mobilizado pelas forças do desejo. Em *Mil Platôs*⁹ - mais especificamente na introdução da obra, Deleuze e Guattari (1995a) mostram se desamarrar do dogmatismo científico que busca uma verdade absoluta para preludiar a filosofia da multiplicidade¹⁰:

Uma filosofia é o que tentamos fazer, Félix Guattari e eu, em *O anti-Édipo* e em *Mille Plateaux*, sobretudo em *Mille Plateaux* que é um livro volumoso e propõe muitos conceitos. Cada um de nós tinha um passado e um trabalho anterior: ele em psiquiatria, em política, em filosofia, já rico em conceitos, e eu com *Diferença e repetição* e *Lógica do sentido*. Mas não colaboramos como duas pessoas. Éramos sobretudo como dois riachos, que se juntam para “um” terceiro, que teria sido nós (DELEUZE, 1992, p. 170-171 – aspas do autor).

Estes dois riachos vêm a conceber inúmeros conceitos filosóficos em *Mil Platôs*: rizoma¹¹, cartografia, desterritorialização, hecceidades, entre outros. Na continuação destes conceitos, a intenção de Deleuze e Guattari, na época, era que a obra em questão fosse entendida como um livro-rizoma, que se assemelhasse a um conjunto conectivo de

⁸ A Primavera de Praga foi uma tentativa governamental, na extinta Checoslováquia, de pôr em prática reformas com a finalidade de interromper o autoritarismo soviético no país.

⁹ *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia* foi originalmente publicado em francês, no ano de 1980.

¹⁰ Entende-se que a multiplicidade é um dos conceitos principais à produção deleuziana. Este conceito está localizado dentro da filosofia da imanência. A filosofia da multiplicidade incorpora um conceito e, ainda assim, possibilita a criação de soluções adjacentes a uma questão. Neste sentido, não há entrada e nem saída concreta para este caminho plural.

¹¹ Ainda que o conceito tenha aparecido primeiro no texto *Rhizome*, ele ficou amplamente conhecido quando publicado na obra *Mil Platôs*.

caules capaz de emitir ramos folíferos. Em outras palavras, objetivavam que a obra possibilitasse a criação e a multiplicação de novos conceitos.

Outra marca significativa da literatura de Deleuze e Guattari que corrobora para a construção de seus conceitos é a interlocução com diversas áreas do saber como o cinema, a literatura e a música. Tal característica criou um caminho para pensar o mundo e suas complexidades, conservando-se as diferenças. Como exemplo dessa posição, está o conceito de rizoma – mencionado para trazer alegoria à obra destes autores. Conhecido por dispor de uma estrutura responsável pela absorção e nutrientes, os rizomas são hastes ou extensões subterrâneas das plantas que se ramificam em todos os sentidos. Diante dessa significação, os autores emprestam da imagem de um rizoma botânico o seu principal atributo: um emaranho de linhas embaraçadas entre si, nas quais não é possível distinguir o início do fim ou ponto central. Esta ideia se aproxima do conceito de rizoma pensado pelos autores justamente pelo fato de que as conexões não cessam, tomam infinitas direções e nunca um único ou definido caminho.

No primeiro capítulo de *Mil Platôs*, os autores partem/demarcam – ainda que sem criar dualidade¹², rizoma e árvore (pois era isto, mais que tudo, que eles tentavam evitar). A árvore se coloca como eixo central e é descrita como “forte unidade principal”, que organiza e ordena as multiplicidades, e as captura em uma única estrutura. O rizoma, em contraposição, é um sistema acêntrico e não hierárquico em que a circulação entre estados não se utiliza de caminhos pré-determinados. Ele pode ser mapeado ou, neste caso, cartografado, pois seu mapa é aberto e se conecta em todas suas dimensões, além de ser reversível, remontado e passível de receber constantes modificações por adaptar-se às montagens de qualquer natureza.

Se do rizoma é possível fazer o mapa, da árvore faz-se o decalque. Ele segue a mesma lógica da árvore, a reprodução, visto que “(...) articula e hierarquiza os decalques, que são como as folhas da árvore (...)” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 20). O decalque, neste sentido, confia o mapa a um modelo, de forma com que tudo o que ele tem a intenção de reproduzir – como os procedimentos de coação, é feito propagando redundâncias ao infinito (DELEUZE; GUATTARI, 1995a).

O rizoma, de acordo com Deleuze e Guattari (1995a), funciona como um mapa – não de forma representacional, mas de forma inventiva. O pensamento rizomático, portanto, não tem uma única forma, mas se modifica constantemente:

¹² Não são dois modelos, mas sim, a árvore o modelo, e o rizoma o anti-modelo. Deleuze e Guattari trabalham fortemente na direção de desfazer dualismos.

(...) o mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói (...). O mapa é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social (...). Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 22).

A partir da cartografia, temos o mapa, que é parte do rizoma. À vista disso, o rizoma propõe uma concepção ou prisma para observar a realidade não mais respaldada em uma estrutura rígida, como no tradicional sistema “árvore-raiz”. Agora, nesta perspectiva, o rizoma se propõe a pensar a realidade a partir da multiplicidade, levando em consideração as diferenças e não os significados pré-estabelecidos para interpretar o mundo (SOUSA; OLIVEIRA, 2022, p. 18). Portanto, para além de ser um conceito, ele abre a possibilidade de investigar os elementos marginalizados pelas formas dominantes de conhecimento.

É interessante entender melhor o conceito de rizoma e, para tanto, é fundamental elencar e compreender seus quatro princípios. O primeiro deles define que, em um sistema rizomático, todos os pontos podem ser conectados, sem hierarquia. O segundo, o da heterogeneidade, se origina do entendimento de que a realidade é complexa, e que as coisas coexistem em movimento e formam conexões múltiplas. Neste sentido ainda, não se pode pensar em uma coisa ou outra, mas uma coisa e outra (BARRETO; CARRIERI; ROMAGNOLI, 2020). O terceiro princípio é o da multiplicidade. Ele abandona a dicotomia e o pensamento de separação binária em polos. “Para os autores, essa forma de compreender a vida não é capaz de traduzi-la, uma vez que são várias as conexões e as linhas que se cruzam, são agenciamentos, movimentos” (BARRETO; CARRIERI; ROMAGNOLI, 2020, p. 51). O quarto princípio é o da ruptura assignificante, ou seja, da impossibilidade de ruptura definitiva de um rizoma. Esse sistema, marcado por conexões, heterogeneidade e multiplicidade, “(...) compreende e abarca o diferente, havendo sempre espaço para reconfigurações” (BARRETO; CARRIERI; ROMAGNOLI, 2020, p. 51).

Os dois últimos princípios são o da cartografia e decalcomania, ambos já abordados neste capítulo. Portanto, tem-se que rizoma e árvore seriam ideias opostas: enquanto o modelo da árvore é o decalque e a reprodução ao infinito, o rizoma é o mapa – tal como expresso a seguir:

De forma sintética, o rizoma contrapõe a ideia de arborescência, de representação e não se deixa capturar pelas forças cristalizadoras que endurecem e paralisam a potência da vida, mesmo que em determinadas circunstâncias encontre-se segmentarizado, estratificado. Incita sempre ao novo, à criatividade, heterogeneidade por intermédio de agenciamentos (BARRETO; CARRIERI; ROMAGNOLI, 2020, p. 51).

Os agenciamentos, de forma resumida, seriam as passagens entre o que está estabelecido e os fluxos entre forças, e remetem, portanto, aos deslocamentos na conexão entre o indivíduo e o que está fora dele – que acontecem em um rizoma. Mais precisamente, a vida circula e se agencia no rizoma, não tendo início ou fim, metamorfoseando-se sempre, infinitamente:

Esses agenciamentos (encontros e conexões), por conseguinte, formam territórios – um mapa que representa suas múltiplas conexões. São os agenciamentos que nos permitem conectar com outras forças que não habitam os estratos, mas circulam fora deles, pela possibilidade de nos afetarmos por essas forças e nos associar com diferenças. Quais agenciamentos possíveis observamos em determinado território? (BARRETO; CARRIERI; ROMAGNOLI, 2020, p. 52).

A territorialidade, neste ponto, é referente ao plano de imanência dos agenciamentos, os quais organizam as forças que foram conectadas e concebem novos territórios. A noção de território está pautada em um conjunto de conexões e de uma rede de relações que se autoproduz por meio de agenciamentos, logo, “a ideia de movimento que perpassa o território associa-se aos constantes agenciamentos que o constituem, possibilitando estados de permanência ou de mudança” (BARRETO; CARRIERI; ROMAGNOLI, 2020, p. 51).

Em uma tentativa de costurar minha tese aos conceitos construídos por Deleuze e Guattari, apoio-me em algumas perguntas apresentadas por Barreto, Carrieri e Romagnoli (2020), adaptando-as ao meu tema:

- Que território pretende-se investigar?
- Quais elementos – humanos e inumanos/materiais e imateriais – compõem o território?
- Quais agenciamentos (relações e articulações) são preponderantes nesse território?
- Quais são as linhas de segmentaridade dura e flexíveis (linhas molares e moleculares) que emergem neste território e onde estão mais presentes?

- Quais linhas de fuga (contra-condutas) podem ser identificadas? Quais as formas de resistências às vidas surdas empreendem?¹³

Retomo, para este fim, minha tese: *as violências de sujeição se manifestam no contexto inclusivo, pela lógica normativa, acionada na classificação e categorização dos corpos surdos e de seus afetos.*

Como respostas às questões apontadas acima, escrevo tais afirmações. Sobrevoa-se aqui o território da escola inclusiva, na qual vidas surdas escolarizadas estão imersas e lá são produzidas. Portanto, faço coro aos territórios postos pelos Estudos Surdos que apontam a defesa da vida surda, narrada pela diferença linguístico-cultural, bem como aos movimentos de contra-ação aos modos hegemônicos de tomar essa vida – os quais, inclusive, fazem a política inclusiva e retiram práticas educativas baseadas pela língua de sinais. Dessa maneira, tem-se que os Estudos Surdos “(...) constituem uma tentativa de inversão epistemológica da anormalidade surda e um rompimento da visão binária surdo/ouvinte (...)” (LOPES; THOMA, 2018, p. 21). Este excerto vem do artigo “Estudos Surdos em Educação no Brasil: A produção do campo no período de 1996-2001”, de Luciane Lopes e Adriana Thoma, que retrata algumas ideias das quais seriam importantes trazer aqui.

No Brasil e no mundo, as pesquisas sobre surdez, especificamente no campo da Educação, são bastante recentes. As autoras Lopes e Thoma (2018) explicam que a ideia de surdos como usuários de uma língua e, conseqüentemente, membros de uma cultura específica; resultantes da diferença linguística; e que problematizam a narrativa colonialista pressuposta de uma normalidade ouvinte, foi intensificada com o *Deaf Studies*, afirmado desde 1960 por William Stoke.

No Brasil, este campo de estudo surgiu apenas em 1980, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). No âmbito da Educação, os Estudos Surdos¹⁴ se iniciaram no país através do Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos, o NUPPES, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS) e foi coordenado pelo professor Dr. Carlos Skliar. A base teoria deste núcleo eram os Estudos Culturais, e as produções dele decorrentes tiveram grande impacto na produção nacional a partir da década de 1990 (SCHUCK, 2011).

¹³ Esta última pergunta, a meu ver, será respondida apenas no capítulo de análises, enquanto as demais são respondidas ao longo dos capítulos teóricos.

¹⁴ *Estudos Surdos* é a tradução do termo *Deaf Studies* no Brasil.

Ainda sobre o artigo de Lopes e Thoma (2018), é possível identificar a existência da articulação de conceitos de origem foucaultiana – discurso, norma/normalização e governo, com os conceitos que abarcam os Estudos Culturais – representação, identidade e cultura, veiculados no Brasil de forma pioneira pelo NUPPES. A divulgação destes elementos, conceitos, suas articulações e desdobramentos contribuíram para a produção de pesquisas que rompessem com a ideia de surdez como deficiência, narrada por um discurso médico e que entendia o surdo como sujeito a ser educado em espaços da Educação Especial (LOPES; THOMA, 2018).

Os conceitos de *discurso, norma, normalidade, normalização e governo* foram utilizados pelas pesquisas analisadas para questionar as práticas normalizadoras as quais os surdos eram submetidos, uma vez que a referência sempre foi o *status* biológico do “ouvido normal” (LUNARDI, 2003). As produções de pesquisadores do NUPPES que utilizavam o conceito de norma questionavam o lugar da surdez no discurso médico e as intervenções realizadas em nome de uma normalidade. A norma, então, “(...) é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar” (FOUCAULT, 2005b, p. 302). O discurso, para Silva (2000, p. 43), “(...) não descreve simplesmente objetos que lhe são exteriores: o discurso ‘fabrica’ os objetos sobre os quais fala”. Nesse sentido, o discurso médico sobre a surdez tem implicações sobre a educação e a produção cultural destas vidas, e ainda expõe os surdos a processos corretivos e de normalização (LOPES; THOMA, 2018). Enfim, governo, nestes estudos, refere-se ao conjunto de técnicas e procedimentos utilizados para corrigir/direcionar a conduta dos sujeitos surdos no âmbito da educação.

Alguns outros conceitos significativos para área, surgidos no contexto do NUPPES, são: *cultura surda, identidade surda e representação*. Afirmar a existência de uma cultura surda é afirmar que vidas surdas se configuram de maneira distinta dos padrões propostos para as pessoas que ouvem, assim como os significados e valores que eles compartilham entre si. Logo, “falar em culturas surdas significa assumir que existe um grupo de pessoas que interpreta o mundo, expressa sentimentos e compartilha ideias e valores de forma mais ou menos semelhante” (THOMA, 2002, p. 171). Outro conceito produzido neste contexto e bastante recorrente nas produções analisadas por Lopes e Thoma (2018) é o de identidade surda. De maneira descomplicada, é entendido como sendo a “(...) conexão com a produção da diferença, concebida como um processo social discursivo” (SILVA, 2000, p. 96), no qual o sujeito não tem uma identidade fixa ou permanente. Por fim, o conceito de representação seria “(...) um processo cultural que

estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia (...)” (WOODWARD, 2017, p. 17).

Este rápido panorama da produção acadêmico-científica pautada na defesa da vida surda como diferença linguística, e em defesa de seu reconhecimento cultural (em rejeição aos postulados médicos e clínicos), no Brasil, têm apoio de outros autores renomados e produtores de conhecimento da área como, por exemplo, Skliar (1998); Witchs e Lopes (2015); Lacerda (2006); Lodi (2004); Martins (2008); Bauman e Murray (2016); Wortmann, Costa e Silveira (2015); Klein (2003); Thoma (2002).

É pertinente reiterar que a prevalência do discurso médico permeia a educação de pessoas com deficiência, assim como a produção cultural destas vidas. Como disse, este discurso submete esta minoria aos processos de normalização, fazendo-nos suscitar o seguinte questionamento: de que forma navegamos em direção à superação deste cenário se as próprias políticas educacionais se contradizem?

A defesa da educação para todos – pautada no princípio da democratização da educação que obriga a matrícula de todos os alunos na escola regular, apesar de ter como intuito extinguir a lógica da exclusão instituída pelos preceitos educacionais, e considerando os conceitos de igualdade e diferença presentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008), tem tornado a surdez responsabilidade da Educação Especial e engessado o lugar e as práticas educativas para surdos sinalizadores com base no currículo voltado à maioria (LODI, 2013).

A polarização de longa data entre aqueles que entendem a surdez como deficiência e aqueles que a entendem como diferença linguística e cultural permanece sendo refletida na educação de surdos. Um exemplo claro disso são as diferentes significações atribuídas aos conceitos de *educação bilíngue para surdos* e *inclusão* contidas tanto na PNEEPEI quanto no Decreto nº 5.626/05 (LODI, 2013). Dessa forma, enquanto o texto da primeira visa instituir objetivos e traçar diretrizes que deem conta da enorme diversidade que constitui o alunado brasileiro, o conteúdo do Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) dispõe sobre os processos educacionais específicos das pessoas surdas e enfatiza a necessidade de implantação da educação bilíngue para esses alunos. Além disso, para que essa proposta seja efetivada, é estabelecido no documento como deve ser a formação dos profissionais para atuarem junto a esses estudantes.

Sobre isso, cabe-nos destacar que essa cisão entre as particularidades dos alunos surdos e aquelas dos demais estudantes ouvintes (com ou sem outras diferenças) carrega

uma marca histórica de luta e conquista dos direitos linguísticos dos surdos com vistas à inclusão social, deslocando a Educação das discussões gerais sobre a Educação Especial e constituindo-a como uma área específica de saber (LODI, 2013).

Enquanto a PNEEPEI prevê a mesma organização educacional para todos os alunos surdos, de maneira contrária, o Decreto busca diferenciar os anos iniciais e finais de escolarização desses indivíduos, respeitando seu desenvolvimento e eventuais especificidades das crianças durante os processos de ensino-aprendizagem (LODI, 2013). Outra crítica trazida por Lodi (2013) é o fato de que, enquanto o significado da educação bilíngue no Decreto coloca a Libras em lugar de centralidade – o que demanda o uso de mecanismos alternativos para a avaliação dos conhecimentos, a Política não especifica qual língua deverá ser utilizada pelo professor nas salas de aulas inclusivas (sem contar o caráter instrumental atribuído à Libras).

Os conceitos de inclusão tecidos no Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2006) e na PNEEPEI (BRASIL, 2006) são diametralmente opostos. Isso porque, ao passo que na segunda o discurso é de que todos devem conviver juntos na escola a fim de eliminar a exclusão, seu texto reduz o conceito de inclusão à escola “(...) inviabilizando, dessa maneira, qualquer diálogo que vise à significação do conceito de forma ampla” (LODI, 2013, p. 61). Esta maneira de abordar a inclusão oblitera o respeito à diferença – inclusive de existir em um leque amplo da deficiência, e inviabiliza o diálogo das comunidades surdas no momento de decidir sobre sua educação. Em contraponto, o conceito de inclusão no Decreto marca a necessidade de compreender a educação de surdos de forma distinta àquela conduzida historicamente: “O texto do Decreto abre possibilidade para a proposição de formas alternativas de educação aos alunos surdos que não aquelas restritas a salas de aulas regulares (...)” (LODI, 2013, p. 60).

Não é possível discutir o cenário atual da Educação Especial no Brasil sem perpassar a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE), instituída em 2020 pelo Decreto Presidencial nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020), e revogada posteriormente. Apesar de sua brevidade, esta política em questão trouxe tremores à paisagem que descrevo neste estudo.

Ainda em 2016, com o agravamento da crise política no país e o *impeachment* da Presidenta Dilma Roussef, mudanças claras foram notadas na condução da política de Educação Especial no Brasil (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019). No ano seguinte, em 2017, o Ministério da Educação - MEC abriu editais para seleção de consultores especialistas, subsidiados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a

Ciência e a Cultura - UNESCO, com o objetivo de financiar estudos para a atualização de políticas públicas da Educação Básica e do Ensino Superior. Essa ação escancarou a intenção existente quanto à revisão da política de educação inclusiva.

Em 2018, abriu-se uma consulta pública à minuta da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida. A versão preliminar da minuta não compartilhava do preceito inclusivo – tal qual é na PNEEPEI de 2008, fazendo-a “(...) divergir na organização da Educação Especial, caracterizando uma reformulação do atual sistema educacional” (SILVA; RAIKA, 2021, p. 151). O texto-base da PNEE enunciava que o documento foi organizado por “muitas mãos” (BRASIL, 2020a, p. 15), assim como no excerto encontrado no site da pesquisa pública:

O texto aqui apresentado é resultante de visitas técnicas nas cinco regiões brasileiras; estudos; levantamentos; discussões; relatório de consultorias e escuta de segmentos sociais interessados no assunto, dentre os quais se destacam pessoas que integram o público da Educação Especial, familiares e representantes, educadores, pesquisadores e lideranças na área (BRASIL, 2018, n. p.).

Contudo, as instituições visitadas ou os consultores responsáveis em tais diálogos não foram revelados, descredibilizando o processo de construção da política, tirando sua transparência – que deveria ser pressuposta, uma vez que se trata de uma política pública, além de despi-la de qualquer noção de participação democrática. Isso culminou em “(...) impasses em relação ao teor do documento e a sua representatividade. Perguntas como: Em quanto tempo foi feita a PNEE-2020? Quem construiu ou coordenou o processo? Quais segmentos participaram? Quais pessoas do PAEE foram ouvidas?” (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021) vieram à tona, mas as respostas a tais questões foram ocultadas, permanecendo como incógnitas.

Somado a estes graves problemas, com a divulgação da minuta, houve o surgimento de movimentos de resistência à nova política e respostas dela decorrentes – as quais foram ignoradas. Mesmo diante desse cenário, foi dado seguimento à sua promulgação:

Em 16 de novembro de 2018, pesquisadores, professores e estudantes reunidos em São Carlos-SP, no VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial e no XI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (XI ENPEE), em Assembleia da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), com o apoio da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do Fórum Nacional de Coordenadores dos Núcleos de

Acessibilidade das Instituições Públicas de Educação Superior, Profissional e Tecnológica (IPESPTec), decidiram posicionar-se contrários a alterações na Política, no momento e nos moldes adotados, e divulgaram um documento crítico referente à Consulta Pública proposta para a “atualização” da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (...) (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p. 13 – aspas dos autores).

No ano seguinte, em janeiro de 2019, houve o empossamento de um novo presidente e, portanto, a realização de mudanças no Poder Executivo. A proposta da PNEE foi engavetada por mais dois anos até ser publicada em outubro de 2020 no Diário Oficial da União, em uma versão simplificada e diferente daquela de 2018.

Passados 26 dias da publicação da PNEE e diante de uma enxurrada de críticas, discussões e opiniões antagônicas de educadores, familiares e pesquisadores da área da Educação Especial, assim como da sociedade geral, foi ajuizado, em outubro de 2020, um pedido via Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), com solicitação de medida cautelar submetido ao Supremo Tribunal Federal (STF) pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB Nacional) (BRASIL, 2020b).

No dia 3 de dezembro de 2020, a decisão do Ministro relator do processo foi de suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/20. Após a decisão, mais de dez instituições requereram ser parte da Corte Julgadora, das quais o relator do processo deferiu. Estas instituições subsidiaram elementos técnicos e científicos em razão de sua *expertise* no tema a ser julgado. No dia 19 de dezembro do mesmo ano foi finalizado o julgamento, com subsequente publicação de liminar referendando a decisão pela suspensão da eficácia do Decreto.

A decisão dos Ministros pela inconstitucionalidade de tal Decreto justificou-se, pois, “(...) ao contrário das leis, esse tipo de instrumento jurídico não tem poder de criar, extinguir ou modificar direitos e obrigações” (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021, p. 2). Desde sua primeira apresentação e consulta pública, até a última decisão do STF em suspendê-la, decorreram 60 dias, tornando-se, portanto, a Política Nacional de Educação Especial mais breve da história do país (BRASIL, 2020b; ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021).

No que tange às mudanças de aspectos conceituais e estruturais sobre a Educação Especial na PNEE de 2020, e seus impactos na PNEEPEI de 2008, alguns pontos precisam ser discutidos. Tal como posto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (ou Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146/15 (BRASIL, 2015),

todas as leis infraconstitucionais devem respeitar os preceitos constitucionais – fato este que não se verifica na PNEE uma vez que contraria a legislação brasileira vigente, incluindo a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência instituída em 2008 (NUNES; RODRIGUES, 2022).

Tal como está expresso no Art. 19 da supracitada convenção, os países signatários reconhecem a igualdade de direitos das pessoas com deficiência, além de se comprometerem a tomar medidas que garantam sua inclusão e plena participação na sociedade conforme reforçado no Art. 24 – o qual dispõe sobre a implementação obrigatória do sistema educacional inclusivo, certificando-se de que os sujeitos não sejam segregados ou excluídos por motivo da deficiência. A PNEE, no entanto, propõe a criação de escolas e classes especializadas a fim da substituição das classes comuns na rede pública de ensino, contradizendo as normas da convenção.

A PNEEPEI de 2008, enquanto documento que embasa a Educação Especial na perspectiva inclusiva, foi elaborada a partir do entendimento de que a Educação Inclusiva é um paradigma educacional e fundamentado na concepção de direitos humanos. Este documento, portanto, indica a importância de um sistema educacional inclusivo para que a escola atue na superação da exclusão ao atender todos os alunos de acordo com suas especificidades. Em vista disso, a abordagem adotada na PNEE rompe com a abordagem da Educação Inclusiva disposta pela PNEEPEI e, ainda que em sua proposta a PNEE traga uma abordagem dita inclusiva, entende-se a profunda discrepância do paradigma inclusivo sob o qual se baseia a PNEEPEI de 2008 no que concerne ao conceito e a organização da Educação Especial. Isso porque, “diferente desta que prega a inserção de todos na escola comum, a nova política (...) amplia alternativas de inclusão, evidenciando em seu bojo característica intrínseca do modelo educacional integrador” (SILVA; RAIKA, 2021, p. 156).

A proposta do PNEE é discriminatória quando propõe a segregação de alunos com deficiência em serviços de atendimento especializado, configurando-se como barreira à inclusão plena destes indivíduos. Para além disso, o Decreto nº 10.502/20 afirma: “(...) que o direcionamento de recursos orçamentários para escolas e classes especiais acabaria por prejudicar a adaptação das escolas regulares para contemplar esses alunos” (BRASIL, 2020a, p. 11). É possível constatar que o Decreto viola os preceitos fundamentais à garantia do direito à educação, além de ameaçar investimentos (já escassos) às classes comuns da rede pública (NUNES; RODRIGUES, 2022; ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021).

Em nota de repúdio ao Decreto nº 10.502/2020, pesquisadores do grupo temático Deficiência e Acessibilidade da Associação Brasileira de Saúde Coletiva - ABRASCO; o Comitê FIOCRUZ pela Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência; o Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE); e o AcolheDown, Afirmaram que

(...) o referido Decreto compõe o cenário de esfacelamento do legado dos direitos atualmente vivenciado no Brasil que se expressa no franco desmonte das políticas sociais mediante negação dos investimentos necessários à sua implementação, estabelecendo cisões profundas com as conquistas democráticas da população brasileira (ABRASCO, 2020, s/p).

Sasaki (2020) pontua que o Decreto mostra não compreender com precisão a diferença entre uma sala de aula e o espaço do Atendimento Educacional Especializado - AEE uma vez que propõe classes especializadas. Para o autor, “(...) a adoção de um sistema educacional inclusivo pressupõe que todas as classes são inclusivas, não havendo necessidade ou justificativa para a instalação de classes especializadas” (SASSAKI, 2020, p. 13). Ele aborda ainda a definição de “escolas especializadas”, que se dá no Art. 2º, inciso VI, do Decreto nº 10.502/20, concluindo que

Há duas insinuações equivocadas na afirmação “educandos que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas inclusivas e que demandam apoios múltiplos e contínuos”: (1) “Todos os educandos não se beneficiam em escolas inclusivas”. Não é verdade. (2) “As escolas inclusivas não oferecem apoios múltiplos e contínuos”. Não é verdade. Em todo o caso, a ideia de existirem “escolas especializadas” como alternativa às escolas inclusivas vai contra o que está estabelecido na LBI e também na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, cujo texto foi incorporado à Constituição Federal em 2008. Portanto, essa ideia é frontalmente inconstitucional (SASSAKI, 2020, p. 13 – aspas do autor).

Sobre o Art. 6º, inciso IV, do Decreto nº 10.502/20, que dispunha sobre a participação do educando e sua família na decisão sobre serviços e recursos do AEE, trago aqui um estudo técnico-jurídico da posição da Comissão Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - CDPCD) e do Conselho Federal da Ordem Dos Advogados do Brasil - CFOAB, os quais aprovaram um parecer contra o Decreto. A CDPCD/CFOAB esclarece que a Lei já enfatiza e garante que “nenhuma família que optou por colocar seu filho na escola especializada foi impedida de assim proceder” (CDPCD; CFOAB, 2020, p. 1). Em verdade, encorajar a alternativa acaba por impulsionar, erroneamente, estudantes com

deficiência a procurarem outras modalidades escolares que não a educação inclusiva (CDPCD; CFOAB, 2020). Esta proposta não somente fere preceitos constitucionais, mas a depender, tipifica crime nos termos da Lei 13.146/2015, do Estatuto da Pessoa com Deficiência (NUNES; RODRIGUES, 2022).

Em análise por meio do *software* Iramuteq, realizada por Rocha, Mendes e Lacerda (2021), verificou-se que o Decreto não gera inovações a pessoas surdas, mas apenas reafirma o que já existia, levando em consideração o Decreto nº 5.626/05. Em contrapartida, existe sim o retrocesso à perspectiva internacional do atendimento escolar ao PAEE pois, da maneira como foi redigida, a PNEE “(...) favorece o não atendimento desse público na escola comum, o seu isolamento em escolas especiais e não garante que o Estado se responsabilize por esses estudantes, já que o espaço para a iniciativa privada/filantrópica, nesse campo, fica preservado (...)” (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021, p. 14).

A educação de surdos, que demanda um olhar plural e a apreciação de políticas linguísticas nacionais, é usada no discurso cerimonial de lançamento da PNEE – inclusive pela primeira-dama à época da implementação, a fim de justificar um projeto de educação especial excludente e que não abarca o PAEE todo. Sendo assim, “(...) ainda que a PNEEPEI mereça ser revista, a solução definitivamente não passa pela perspectiva de abandonar o princípio da inclusão, instituído por meio de Emenda Constitucional no Brasil” (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021, p. 14).

Por fim, a proposta da PNEE não retrata avanços na área da Educação Especial, tampouco tem consonância com a perspectiva inclusiva. Este documento, se implementado, impactaria consideravelmente o processo de inclusão de alunos PAEE. É necessário enfatizar que o avanço da Educação Especial deve ter como essência a construção de ambientes que atendam os alunos com deficiência em sua diversidade, afastando-se de perspectivas que proponham a adaptação dos sujeitos às estruturas, tal como é feito na PNEE. Após as análises de diversos artigos de pesquisadores da área, pode-se notar que a PNEE apresenta uma organização segregadora da Educação Especial ao se opor à inclusão, além de buscar engendrar um modelo tradicional de educação ao não oportunizar mudança no ensino comum, mostrando-se, assim, não responsiva a este quesito ainda que diante das muitas mazelas dispostas no campo educacional.

De todo modo, é importante apontar que houve turbulências e divergências entre a comunidade surda que, no ímpeto pela defesa das escolas bilíngues para surdos, e as críticas sérias que trazem da atual política inclusiva quanto à não valorização do ensino

com base na diferença linguística da pessoa surda, apoiaram a manutenção da PNEE uma vez que nela era trazida a possibilidade de escolas de surdos sem uma análise cautelosa dos retrocessos que o documento apontava e das inconsistências jurídicas inerentes a ele.

As contradições encontradas nos discursos das políticas educacionais atuais se constituem no campo da escola e dos alunos surdos, as quais adotamos como violências de sujeição e tensionamos na presente tese.

Pensemos na instrumentalização da Libras, por exemplo. Ou ainda o não reconhecimento da surdez como diferença linguística e cultural. De que maneira o aluno surdo, inserido nesta escola regular se constitui? Qual a educação que este aluno tem acesso quando a PNEEPEI desconsidera as especificidades de sua educação nas diferentes etapas escolares? Ou quando ele é obrigado a estar na escola regular sem que seus pares e/ou professores tenham domínio ou respeito por sua língua?

Retomo as questões postas anteriormente em que apontamos o espaço social objeto de análise desta tese: as escolas inclusivas que tenham a presença de alunos surdos. O território escolar é composto de elementos humanos, ou seja, pelas pessoas que nele transitam: professores, funcionários, alunos, pais e outros atores escolares; e também dos inumanos: um currículo, uma prática docente, uma sala de aula, uma escola, uma metodologia de ensino, entre outros. Nesse caso, as normas estabelecidas e os papéis definidos seriam alguns dos elementos inumanos. Estudos como de Rezende (2010), Lodi (2005), Martins (2008) e Cabello (2021) apontam que a educação inclusiva tem agenciado pautas de normalização da pessoa surda pela política que marca o campo da Educação Especial ao narrar tais vidas pela lógica de deficiência. No território-escola – ou em nenhum outro território, de acordo com Deleuze, não há como separar o dentro e o fora, as instituições e o social. Isto é, os sujeitos e as instituições são resultados das forças que habitam o território. Nesse sentido, no território da escola inclusiva encontraremos modos de subjetivação. As linhas-duras, flexíveis e de fuga, serão identificadas em campo e apresentadas no capítulo de análise de dados deste cenário proposto.

O livro *Micropolítica: Cartografias do desejo* (1996)¹⁵, escrito por Sueli Rolnik em parceria com Félix Guattari, é uma das obras inaugurais da filosofia da diferença no Brasil e marca o ingresso de Deleuze e Guattari na esfera de pesquisas em educação. Mas, foi em *Cartografia Sentimental* (2011)¹⁶, na qual Rolnik mapeia processos de

¹⁵ A primeira edição do livro *Micropolítica: Cartografias do desejo* foi publicado em 1986, contudo, faz-se uso de volume publicado em 1996.

¹⁶ *Cartografia Sentimental* foi publicada pela primeira vez em 2006.

subjetivação feminina e a modificação identitária feminina entre as décadas de 1950 e 1980, que a autora traz uma das primeiras expressões do método cartográfico.

A cartografia, procedimento adotado neste estudo, surge como um princípio de rizoma de acordo com Deleuze e Guattari (1995a). Dentro da perspectiva rizomática, a definição de cartografia se expande e abre espaço para uma atitude de experimentação do pensamento, no sentido de acompanhar processos dinâmicos de produção de realidades, sem seguir padrões ou mesmo percursos corriqueiros. Nesta compreensão, não existe um único sentido para a sua experimentação ou rota de entrada pois, em verdade,

A realidade cartografada se apresenta como mapa móvel, de tal maneira que tudo aquilo que tem aparência de “o mesmo” não passa de um concentrado de significação, de saber e de poder, que pode por vezes ter a pretensão ilegítima de ser centro de organização do rizoma. Entretanto, o rizoma não tem centro (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 10 – aspas dos autores).

Neste sistema rizomático e acêntrico, a metodologia em seu sentido tradicional e entendida como um conjunto de regras pré-estabelecidas, é revertida. Em virtude disso, o método não é para ser aplicado, mas para ser experimentado. Antes que se pense, no entanto, que o rigor metodológico é abandonado, ele é ressignificado, e “(...) está mais próximo dos movimentos da vida ou da normatividade do vivo, de que fala Canguilhem. A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 11).

Amorim (2004) propõe que tomemos o objeto com estranhamento, justificando que esta é a condição primária para o desenrolar da pesquisa: “(...) a estranheza do objeto de pesquisa afirmada enquanto a própria condição de possibilidade desse objeto” (AMORIM, 2004, p. 26). Para a autora, atribuir estranheza à alteridade é se distanciar verdadeiramente do objeto para além de reconhecê-lo simplesmente como uma diferença. E, portanto, se afastar observando-o com “(...) perplexidade, interrogação, em suma, suspensão da evidência” (AMORIM, 2004, p. 26).

Pesquisas com grupos minoritários voltadas à diferença – sejam elas culturais, de raças e/ou diferentes gêneros, por muitas vezes falam *sobre* o outro e não *com* o outro. Amorim (2004, p. 49) sinaliza que “(...) a voz do outro não pode ser transcrita, pois ela é aquilo que da oralidade não se traduz: a sonoridade – barulhos do corpo, grito e lágrima”. A autora acrescenta ainda que, no decorrer da história, a pergunta sobre o outro é realizada, mas a palavra dele é considerada sempre como “(...) um não-sabido que só o especialista pode revelar” (AMORIM, 2004, p. 49). Nessa tese, apresentada a proposta

metodológica da cartográfica, aproximo-a novamente ao meu estudo, no âmbito dos territórios escolares, em salas de aulas inclusivas e com base nos pressupostos investigativos de territorializações postas pelos movimentos surdos na atualidade (CABELLO, 2021).

A cartografia, emprestando as palavras de Cabello (2021), seria uma forma de passear. Foi preciso me movimentar, andarilhar através do território da pesquisa, com a finalidade de observar e acompanhar o processo e não representar o objeto. Kastrup (2009) sumariza a cartografia como a investigação de um processo de produção pois, para ela, é perfeitamente aplicável ao estudo da subjetividade.

Retomo a tese da professora Janaína Cabello, "Cartografia das (Re)territorializações no Movimento Social Surdo no Brasil Atual: (Des)caminhos para as Pedagogias Surdas como Devir" (2021), na intenção de adensar o aporte à minha própria tese, ou seja, dialogar a partir das problematizações aqui tecidas.

A pesquisa cartográfica, apresentada por Cabello (2021), traz des/re/territorializações do movimento surdo no contexto atual em uma perspectiva molar/macropolítica e molecular/micropolítica, com o objetivo de compreender os contornos das pedagogias surdas como devir. Utilizando de um referencial, principalmente centrado em Deleuze e Guattari, a professora seleciona discursos de lideranças surdas em redes sociais, eventos *online* e reportagens, chegando a algumas conclusões as quais procurei abordar de forma resumida no seguinte excerto:

i) as pedagogias surdas são como territórios em movimento; ii) existem disputas de pauta político-educacional no movimento surdo, entre/(n)esses territórios; iii) uma aparente convergência sobre as questões linguísticas no campo educacional; iv) as propostas educacionais versam sobre os Direitos Humanos como direitos universais (propostas inclusivistas) ou como direitos à diferença (propostas decoloniais); v) projetos educacionais evidenciam diferentes espectros em relação às políticas de identidade (tensionando políticas de identidades universais e plurais) (CABELLO, 2021, p. 8)

O que nos interessa, neste momento, é o impacto que a sociedade, os conhecimentos e a língua têm nas narrativas plurais do movimento social surdo e na educação bilíngue, uma vez que estudaremos aqui o território surdo circunscrito na escola regular.

As implicações dinâmicas e imprevisíveis micropolíticas que acontecem no cotidiano da escola, o emaranhado das movimentações das linhas de fuga, assim como os

‘devires de passagem’ – que seria a mobilização de outros inconscientes por meio de ressonâncias para agregar novos aliados às insubordinações desta esfera, são algumas das reflexões e contribuições preciosas das quais a pesquisadora Janaína Cabello (2021) traz para esta tese. E mais: quais são as forças, ultraconservadoras-liberais ou progressistas, que disputam projetos de sociedade nos quais a educação (in)viabiliza o direito à existência das diferenças? Como a educação bilíngue poderia compor, para além de mera questão metodológica, uma percepção de estar no mundo, concebendo suas lutas/condutas? (CABELLO, 2021).

Portanto, como contribuição significativa e poderosa para a construção desta tese e diante da justificativa do uso da cartografia e um exemplo de “modo de fazer”, este trabalho prova que nosso ensejo de cartografar o território surdo circunscrito na escola regular é possível. E mais, para Rolnik, “(...) a cartografia é um método com dupla função: detectar a paisagem, seus acidentes, suas mutações e, ao mesmo tempo, criar vias de passagem através deles” (ROLNIK, 1987, p. 6). Novamente, retomo a ideia de que não há necessidade de seguir linhas rígidas ao percorrer a estrutura metodológica apresentada, tendo em vista que

A cartografia propõe-se a capturar no tempo o instante do encontro dos movimentos do pesquisador com os movimentos do território da pesquisa. É o encontro que se registra e não seus objetos. O cartógrafo sabe que é impossível congelar um objeto para estudar sua natureza sob todos os ângulos, isentando-se de implicação direta, conforme propõe a ciência positivista. Cartografar é seguir o movimento de exceções que se conectam e produzem desvios ao invés de regras e, a partir daí novos movimentos (FONSECA; KIRST, 2003, p. 100).

Um querido colega do GPESDi¹⁷, José Raimundo Rodrigues, lembrou-me em um dos nossos encontros, do artigo escrito por Michel Foucault no ano de 1977, denominado ‘*A vida dos homens infames*’ (um texto que casa muito bem com este momento da tese que se desenrola). No artigo em questão, Foucault exuma arquivos de polícia, de internamento e as *Lettre de cachet* dos séculos XVII e XVIII – mais especificamente entre 1660 e 1760, e faz uma compilação dessas notícias.

¹⁷ GPESDi é o Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças, fundado e liderado pela Profa. Dra. Vanessa Regina Martins de Oliveira, sediado na Universidade Federal de São Carlos e vinculado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

As *Lettre de Cachet* eram cartas régias, assinadas pelo rei da França e fechadas com o selo real (*cachet*). As cartas autorizavam a prisão de súditos, sem a necessidade de passar por julgamento e, usualmente, decorriam de demanda popular.

Em adendo ao leitor, para que possa fazer ainda mais sentido a explicação que segue, Foucault chama estas passagens documentais tanto de “notícia”, como de “lenda”. No que tange o primeiro termo, “notícia”, a justificativa reside no fato de que este as descreve muito bem pela brevidade dos relatos e por conta da realidade dessas passagens. Em relação ao termo “lenda”, Foucault (2003) diz:

(...) porque ali se produz, tal como em todas as lendas, um certo equívoco do fictício e do real. Mas ele ali se produz por razões inversas. O lendário, seja qual for seu núcleo de realidade, finalmente não é nada além do que a soma do que se diz (p. 207).

Sobre as notícias, Foucault (2003, p. 203) considera ainda que “é uma antologia de existências. Vidas de algumas linhas ou de algumas páginas, desventuras e aventuras sem nome, juntadas em um punhado de palavras. Vidas breves, encontradas por acaso em livros e documentos”. Em suma, estas notícias davam ênfase às pessoas comuns, tornando-as protagonistas ou, nas palavras de Foucault, pessoas infames transformadas em poemas-vida. O termo “infame”, para o autor, se referia àquelas vidas não-famosas em que o enredo não tem importância na história.

Uma vez que as cartas tratavam de discursos entre os súditos e o rei, a pesquisa de Foucault é marcada pela relação desigual de poder, e a sua retroalimentação por seu *status* relacional entre os componentes dos eventos narrados e o registro dele – permeada de desgraça ou raiva. A existência destes homens e mulheres nas lendas “(...) remete exatamente ao que deles foi dito; do que eles foram ou do que fizeram, nada subsiste, exceto em poucas frases” (FOUCAULT, 2003, p. 207). Ou seja, nas palavras do autor, “(...) é a raridade e não a prolixidade que faz com que real e ficção se equivalham” (FOUCAULT, 2003, p. 207).

Por não terem notoriedade na história ou desempenhado papéis importantes, estas vidas não deixam mais vestígios para além das precárias palavras recuperadas nestas notícias. O destino, a aleatoriedade, o acaso, as circunstâncias – chame como quiser, atrai sobre o indivíduo e sobre a vida medíocre, contra qualquer expectativa, o olhar do poder. O acaso levou a vigilância das instituições, fadadas a apagar a desordem, a pousar seu olhar sobre aquele indivíduo em específico. Aquele que era escandaloso, bêbado, brigão ou furioso. Coisa alguma tornava plausível que estas, dentre tantas vidas, fossem detidas.

E que no mar de velhos documentos, dispersos no tempo, chegasse até nós e fosse lido. Ou, no caso, chegasse até Foucault e, assim, até nós.

O destino nos deu uma chance de retaliação: a de trazer à tona estas vidas para que ressurgam e continuem manifestando sua aflição, raiva e moléstia – apesar do anonimato. Estas vidas que, de acordo com Foucault (2008a), se não fosse o poder que quis apagá-las, estariam destinadas a passar como se não tivessem existido. Estas vidas infâmias retornam pelo acaso e “o insignificante cessa de pertencer ao silêncio, ao rumor que passa ou à confissão fugidia” (FOUCAULT, 2003, p. 213). Estes poemas-vida apenas deixam rastros porque o poder estabelecido em sua época quis aniquilá-los, bani-los e apagá-los.

Inspiro-me em *A vida dos homens infames* (FOUCAULT, 1977), texto que traz à tona o fato de vidas simples serem destinadas a não figurar nos discursos. Quero dar visibilidade às vidas consideradas insignificantes, por vezes, pelo poder da régua regulamentar da inclusão e pelo poder normativo como pequenas, sem importância, sem glórias. Vidas que se destacam ao cruzarem a rede do poder, desvelando o azar de se deparar com a intervenção soberana. Quero emprestar palavras à infâmia, à massa anônima – como chamou Foucault, para que falem por si sós sobre as transgressões, intolerâncias e escândalos.

Tomo este momento para enfatizar que nosso desejo é falar junto, *com* o outro, dar espaço, jogar luz sobre os retalhos que compõem a intrincada experiência da vida surda na escola regular. Em geral, os discursos sobre a inclusão generalizam a deficiência, podendo marginalizar ou discriminar – ainda que despropositadamente, aqueles que não façam parte das características mais comuns deste grupo. A diferença aqui será abordada de uma perspectiva interseccional que reconhece que a deficiência pode ser vivida, experienciada na multiplicidade, e baseada na riqueza de outros aspectos identitários que podem atravessar estes sujeitos.

Ainda neste tom, cito Gallo (2009), na introdução do livro de Lopes e Hattge (2009), o qual destaca que “para experimentar a diferença, é preciso mudar os ‘óculos filosóficos’” (p. 8 – aspas do autor). Na tentativa de não me tornar contenção das diferenças, rumo a mergulhar em direção à libertação de histórias de vida antes restringidas; coloco meus óculos da Filosofia da Diferença e aplico o conselho do professor Silvio Gallo ao abraçar a empreitada de modificar a maneira com a qual irei contar estas histórias.

Para recuperar o que os alunos surdos descrevem sobre sua existência na escola regular, precisei mergulhar na experiência do pesquisar, orientada pela inseparabilidade do conhecer e do fazer, do pesquisar e do intervir, pois:

(...) toda pesquisa é intervenção (...). A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 17-18).

Imersa neste entendimento, não pude me orientar através dos (des)caminhos da pesquisa por aquilo que eu supunha ser verdade acerca da realidade. Diante disso, considera-se que objeto, sujeito e conhecimento são coemergentes do processo de pesquisar (BARROS; KASTRUP, 2009). Meu fundamento tem se construído na experiência e daí surge esse percurso metodológico. Faço-me na experiência, me transformo e aí conheço.

Nessa perspectiva, não é necessário filiar-se a um método tal qual o definido pelas ciências naturais para se chegar a um resultado concreto, mas sim, pensar geograficamente – tal como na observação de uma extensa paisagem enquanto caminhamos. Algo que não se coloca de forma estática e anterior ao processo. Por essa razão, decidiu-se então que as estratégias metodológicas deveriam ser construídas na relação com o objeto, processualmente. Isto possibilita a investigação dos processos para além do objeto.

Este capítulo navega sobre as etapas e movimentos da presente tese de doutorado, acompanhando o delineamento da pesquisa, os participantes que dão vida a esta investigação, o local selecionado, o pano de fundo dos acontecimentos, os instrumentos de coleta de dados utilizados e a forma com a qual pretende-se analisar os dados cooptados.

1.3 Linhas da pesquisa no rizoma da leitura da educação inclusiva de surdos: signos da violência nos processos inclusivos

Dada a natureza do prelúdio deste capítulo, faz-se necessário explicar de que forma descrevo o delineamento desta pesquisa. Embora a cartografia pressuponha um trabalho não prescritivo, ou seja, que não se orienta por um grupo de regras pré-prontas, este método de pesquisa tem uma ação mediada por uma direção. Isso porque “a diretriz

cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados” (PASSOS; BARROS, 2009, p. 16) Com isto em mente, apresento o processo metodológico da pesquisa e suas realizações sem que isto a engesse. Pelo contrário, buscou-se a rigorosidade científica, mantendo a maleabilidade de um processo que se faz ao longo do caminho.

O procedimento metodológico adotado foi o cartográfico, pensado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995a; 1975), desenvolvido por Félix Guattari e Sueli Rolnik (2005) e outros autores, no qual “(...) se propõe a construir um território no pensamento” (CAFFAGNI, 2017, p. 31). Em resumo, a cartografia nada mais é do que

(...) o exame das linhas de composição e decomposição, das diversas forças e agenciamentos que constituem e se distribuem em um determinado campo, é o exame da potência dos valores e das linhas e, ao mesmo tempo, um estudo das linhas de fuga (CAFFAGNI, 2017, p. 32).

Considerada uma prática investigativa, a cartografia é produzida nos interstícios dos encontros, que compõem as sensações e os processos que estão em curso, e é operada por meio das experimentações. Este tipo de pesquisa é concebido como uma maneira de investigar um processo durante sua produção, e como meio de acompanhar o seu traçado ao longo de sua duração. Além disso, “(...) ela se ocupa em estudar processos subjetivos, acompanhando os agenciamentos que possibilitam um acontecimento. A cartografia é, também, uma arte dos encontros” (SILVA; PARAÍSO, 2023, p. 2). A partir disso, fundei-me no entendimento de que

(...) para cartografar currículos e infâncias em dissidências, faz-se necessário organizar encontros capazes de apreender os acontecimentos, compor com as sensações produzidas nos entrelugares dos corpos e narrar em dissidência, fazendo da experiência narrativa um uso menor, intensivo e geográfico (SILVA; PARAÍSO, 2023, p. 2).

Cartografar, neste sentido, é mapear as linhas que atravessam e constituem um dado território; é se atentar aos devires; abrir-se às experimentações e observar atentamente os encontros que se desvelam. Tendo em vista que “(...) a vida passa entre as linhas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 81-82), é por entre as linhas de um dado território que decorrem os acontecimentos, as resistências, os desvios, as mortes, as vidas, os devires e as fugas. São nos movimentos e no meio que se passam os encontros, as

conexões e os agenciamentos que possibilitam – e afirmam, a diferença (SILVA; PARAÍSO, 2023). Dessa forma, “(...) nunca é o início ou o fim que são interessantes; o início e o fim são pontos. O interessante é o meio” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 52).

O método cartográfico, portanto, se trata de um exercício empírico de um encontro com o objeto de pesquisa. Logo, é vital “(...) ir ao encontro do território, explorá-lo, vivenciá-lo, atravessá-lo e depois recriá-lo segundo um procedimento estético rigoroso. É preciso acompanhar de perto o processo que se cartografa” (CAFFAGNI, 2017, p. 33). Para tanto, a coleta de dados no método cartográfico requer a imersão em um território a partir de anotações, movimentos, consultas bibliográficas e outros, bem como envolve a movimentação no campo de estudo e a experimentação estética e política.

Do pesquisador é exigido que habite outros territórios, transformando-os para conhecer. Cartografar, portanto, demanda “a criação de um corpo poroso” (SILVA; PARAÍSO, 2023), apto a deixar-se ser afetado e experimentar. Requer deixar passar pelos poros do investigar os encontros que se agenciam em um território. A cartografia, para Silva e Paraíso (2023), opera por meio das sensações, privilegiando o pensamento em detrimento ao corpo. Assim, as sensações agem como procedimentos cartográficos que propiciam e inspiram novos modos de ver, ouvir, pensar e sentir um território. Essas sensações, para os autores, são produtos e efeitos no/do encontro dos corpos. Se o sentir do cartógrafo é primordial, logo, sua subjetividade é afetada, tocada, acionada pelas sensações (SILVA; PARAÍSO, 2023). O exercer cartográfico transforma não apenas o ato de cartografar, mas o pesquisador também:

Compor! Compor com! Compor com as sensações! A sensação remete a um devir, pois implica um abrir-se e um tornar-se, um enlaçar-se energético. Quando duas sensações ressoam uma na outra o enlace ou o corpo a corpo ocorre. Trata-se de uma ressonância que implica um corpo a corpo puramente ‘energético’. Por isso a sensação se passa entre os corpos e tem muito de imprevisibilidade (SILVA; PARAÍSO, 2023, p. 7 – aspas dos autores).

Orientei-me pelas “operações metodológicas” de Silva e Paraíso (2023) para a produção cartográfica como estilo narrativo em dissidência¹⁸. A primeira operação é “falar sem dar ordens”, pois ordem pertence à esfera do juízo e, na cartografia, não se prescreve. Não se julgou a vida a partir de valores, a fim de não aprisionar a escrita traçada

¹⁸ Dissidência é o ato de se separar de um grupo, de uma agremiação; discordar de um poder instituído ou decisão coletiva, divergência.

aqui ou dar ordens. Fugi de categorias metafísicas, de bem e de mal, que esvaziam a vida de sua potência.

A segunda operação metodológica é “narrar em bando”. Bando, matilha ou rizoma, para Deleuze e Guattari (1995a), não são compostas por unidades, não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual persevera e transborda. Narrar infâncias em dissidência requer acolher na diferença, em bando. Fazer ecoar vozes e desejos em cada linha da cartografia; não narrar *pelas* crianças, famílias, professores e currículos, mas *com* elas, em aliança, pois “um bando é mais geográfico do que histórico. Isso porque ele se movimenta fazendo rizoma, conectando as suas partes e dimensões, disparando linhas que não são da história, mas de um fazer geográfico-especial” (SILVA; PARAÍSO, 2023, p. 9).

A terceira e última operação é o “narrar geograficamente”. O conceito de “narrativa” é desterritorializado e, nas paisagens geográficas do fazer metodológico, é reterritorializado. Narrar, portanto, não é significar, mas agrimensar e cartografar as regiões ao passo que elas emergem, uma vez que, “(...) ao narrarmos a vida que experimentamos no território cartografado, não nos interessa buscar a origem perdida das coisas ou desvelar o que é subjacente a um acontecimento” (SILVA; PARAÍSO, 2023, p. 10). Narrar geograficamente necessita abdicar de “memória longa”, de pensar na verdade sobre os corpos como verdades universais pré-estabelecidas.

Na cartografia que aqui se desenrola, busquei construí-la como mapa aberto e inacabado, com o intuito de acompanhar os processos de composição das diferentes linhas traçadas pela *vida-poema*. O território pesquisado, ao passo que as linhas que se agenciam dão a vida, produzem regozijo, resistências, sonhos, aprender e encontros, nele também habitam mortes (do desejo, do prazer, do aprender). A cartografia inventada nesta produção investigativa atua junto a polissemia das vozes, sentidos, burburinhos, desejos e acontecimentos. Assim, assumiu-se aqui o compromisso de cartografar os processos e (des)caminhos percorridos por uma vida surda, que foge às corponormatividade e experimenta a dissidência ao habitar a diferença que a constitui.

1.3.1 Da vida-poema que compõe a presente tese

A opção por uma participante foi pautada no entendimento de que o número de participantes deriva do recurso metodológico escolhido. Por este ângulo, optou-se por realizar um *caso paradigmático*, com base na perspectiva foucaultiana de relações de

saber e poder como efeito da produção de sujeitos. Nela, a descrição de casos é usada enquanto referência alegórica para demarcar uma historicidade, com o intuito de catalisar problematizações em torno das narrativas produzidas como força de elucidação de determinados eventos.

Faz-se o adendo ao leitor de que esta proposição foge da clássica metodologia “estudo de caso” e é utilizado na generalização de eventos por meio de um caso único e adensado. Nesse sentido, “o paradigma é, pois, um exemplo, um caso singular. Por meio de sua aceitação e capacidade de se repetir, impõem-se como modelo a ser seguido pelas comunidades científicas, ao determinar regras e procedimentos” (VALERIO, 2015, p. 21).

No que tange à idade e à etapa escolar escolhida, chegamos à conclusão, ainda tecendo o projeto desta tese, de que precisaríamos de alunos com maior entendimento de si e do ambiente que frequentam, assim como fluência – seja no português ou na Libras, para descrever seus sentimentos, percepções e experiências escolares com clareza. Em um primeiro momento, pensamos no recorte de um aluno no Ensino Fundamental I e II. No entanto, como será narrado na sequência, houve uma série de dificuldades em encontrar tal aluno e, uma vez que não resultaria em modificações significativas no escopo da pesquisa realizá-la com um estudante mais velho, passamos a buscar por um que estivesse matriculado no Ensino Médio. As desventuras em série que se seguiram foram para melhor: o resultado da conversa com a aluna foi repleto de detalhes e com muita profundidade.

A procura por uma unidade escolar da rede regular, especificamente circunscrita na faixa etária escolhida que tivesse matrícula de alunos surdos, foi bastante difícil. Os dados sobre alunos com deficiência não são de fácil acesso nos sites dos municípios, secretarias de educação e do estado. Não existem indicações claras sobre endereços eletrônicos destes órgãos para obter informações para pesquisas e/ou outros fins, bem como para acessar dados como: quantos alunos estão matriculados nas redes, quantos anos têm (faixa etária), quais deficiências possuem etc. Por telefone, o acesso a estas informações é ainda mais difícil. Os profissionais não sabem quem é responsável ou qual repartição poderia autorizar a liberação dessas informações. Mediante tais dificuldades, a busca foi demorada e sem qualquer sinalização de um caminho correto. Finalmente, após muito procurar, encontrei no site de um município da região do ABC Paulista a relação das escolas que oferecem Salas de Recurso. Uma dessas escolas sedia o atendimento de alunos com deficiência auditiva e, nela, estavam matriculados sete alunos surdos.

Participou da pesquisa uma aluna, a qual vamos nos referir na tese como *vida-poema* – nome este inspirado em mim pelo texto *A vida dos homens infames*, mencionado pouco antes. Com o intuito de preservar suas identidades, decidiu-se nomeá-la como *Louise*¹⁹.

Quadro 1 - Resumo das informações sobre a *vida-poema*

<i>Louise</i>	
Idade	16
Etapa escolar	2º ano E. M.
Libras	Faz uso em determinados momentos, mas com pouco repertório linguístico, pela falta de interlocutores
Introdução à Libras	Aos 14 anos
Surdez	Adquirida
Perda auditiva	Severa
Aparelho auditivo	Sim
Deficiências múltiplas	Não
Alfabetização em português	Aos 14 anos

Fonte: elaboração própria.

Louise é uma jovem de 16 anos, branca, lésbica, umbandista, que está no 2º ano do Ensino Médio, no período da manhã, e que será apresentada aqui como Louise. A aluna vem perdendo a audição desde os 11 anos por conta da Síndrome de Turner²⁰. Ela já perdeu a audição completa do ouvido esquerdo e tem audição parcial do ouvido direito, no qual ela utiliza aparelho auditivo. Louise solicitou no 9º ano um intérprete na escola para aprender libras antes de perder a audição completamente. Contudo, só teve acesso ao profissional ano passado, no 1º ano. Ela não tem domínio da Libras, não sinaliza, se comunica em português, mas tampouco faz bom uso desta língua pois parece usá-la com timidez. Sua mãe e padrasto são ouvintes e não sabem libras, nem seus irmãos.

Tão logo foi iniciada a fase de análise de dados, percebeu-se que Maria, intérprete de Louise, compõe, de maneira significativa, o cenário no qual a aluna está inserida. Portanto, ainda que não seja participante do estudo, Maria se mostrou figura central nas

¹⁹ O nome foi inspirado em Louise Walter, proeminente ativista surda francesa durante a Belle Époque (1871-1914). Louise (1879-1920), ativista e poetisa, mais conhecida por sua participação no Congresso de Paris, em 1912, por ferrenhas críticas ao método oral puro.

²⁰ A síndrome de Turner acomete, em sua maioria, mulheres, quando um dos cromossomos X está parcialmente ou totalmente ausente. Algumas características são: baixa estatura, alterações cardiovasculares, hipotireoidismo, entre outros. Em 25% dos casos, há perda auditiva (ALVES; OLIVEIRA, 2014).

discussões desenvolvidas nas análises e, por este motivo, fez-se indispensável descrevê-la.

Maria se formou em pedagogia em 1992 em uma faculdade particular da cidade *locus* desta pesquisa, e foi professora dos anos iniciais (PEB I)²¹ da rede municipal de ensino durante 25 anos e se aposentou no ano de 2017. Fervorosa frequentadora de uma igreja de matriz protestante, Maria teve seu primeiro contato com a Libras nesta instituição. Muito envolvida com a igreja, sempre participando ativamente de arrecadações e outras ações comunitárias, anos depois, Maria viu na Libras a oportunidade de retornar à sala de aula e, então, em meados de 2013, se tornou mais envolvida com a comunidade surda de sua igreja. Para ela, se tornar intérprete foi uma forma para se sentir útil depois da aposentadoria, e para ajudar mais a comunidade. No ano de 2015, fez um curso de especialização em Libras à distância com duração de 12 meses para atuar como intérprete e tradutora educacional. Ao longo dos anos, participou de algumas formações continuadas em instituições como UNESP e UFU²². Maria iniciou sua trajetória como tradutora e intérprete de Libras na rede estadual de ensino no ano de 2016, quando se inscreveu na atribuição de classes/aulas para aquele ano letivo e se classificou, sendo então contratada de forma temporária por meio de um processo simplificado. Desde então, pediu extensão de seu contrato temporário e se classificou algumas vezes na atribuição de aulas do estado. No ano de 2019, iniciou a mediação educacional em Libras com a aluna Louise na escola em que atua até hoje.

A *vida-poema* foi selecionada porque traz em seu corpo marcas de signos da exclusão histórica de pessoas com deficiência, mulheres, lésbicas, e umbandistas, instauradas em diversos âmbitos sociais e que compõem, para além da marca da surdez em suas vidas, outras composições de grupos e lutas minoritárias. É importante salientar que apostamos neste estudo que as linhas da violência que se configuram no processo social da escola atravessam variadas formações, diversos *ethos* e devires²³. A seleção de uma *vidas-poema* com diferentes signos que a atravessam ajuda a compor as forças de linhas segmentárias duras que produzem e alimentam a violência de sujeição e suas implicações nos contextos educativos. Diante disso, podemos tecer os seguintes questionamentos: como a diferença linguística e a barreira comunicativa é vivida por pessoas surdas na escola inclusiva? Será que ela muda quando se constitui na pele de

²¹ Professor de Educação Básica, anos iniciais, do 1º ao 5º ano.

²² Universidade Estadual Paulista e Universidade Federal de Uberlândia.

²³ Este tema foi discutido nos capítulos teóricos subsequentes e adensado no capítulo de análise de dados.

vidas que trazem em seus corpos marcas e pautas de outros grupos minoritários e minorizados²⁴? Quando transversalizam as paredes duras que compõem e segmentam lutas e corpos?

1.3.2 Do território de investigação que marca tal cartografia

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola Estadual, localizada em uma cidade da região metropolitana de São Paulo, no estado de São Paulo. A cidade pleiteada para realizar a pesquisa inicialmente, segundo informações da Secretaria de Educação do município, não possuía alunos surdos inscritos no Ensino Fundamental II e Ensino Médio²⁵. Portanto, tive de procurar em outros municípios. A segunda opção também foi descartada pois, ainda que fosse uma cidade com escolas-polo bilíngues para a educação de surdos conhecidas na região, não foi possível acessar dados de matrículas de alunos com deficiência. Assim, a busca foi realizada presencialmente na Diretoria de Ensino responsável pelo município e no site adjacente a este órgão. Contudo, não foi possível obter as informações devido à justificativas como: funcionários da Diretoria não sabiam quem acionar para me repassar as informações ou não sabiam quem era a pessoa encarregada por lidar com solicitações de pesquisas e/ou pessoas que demandem informações sobre a rede. Por último, encontrei no site de um município vizinho uma lista com as escolas que sediam todas as suas Salas de Recursos. Com isso, pude entrar em contato com a direção da escola (para a qual deixo meu breve agradecimento aqui), a qual era sede de uma Sala de Recurso de deficiência auditiva.

Ainda sobre o território social investigado, é pertinente localizar e caracterizar a cidade pano de fundo da pesquisa. De acordo com dados do Censo Demográfico de IBGE de 2010 (IBGE, 2010), a cidade está localizada no estado de São Paulo, na região do Grande ABC – parte da região metropolitana de São Paulo. O município está entre os 15 mais desenvolvidos do país e entre os dez melhores municípios do país para criar filhos (ambos os rankings, denominados Maiores & Melhores, foram publicados pela revista

²⁴ Os termos minoria e minorizados, ainda que similares, são distintos, uma vez que o que está em jogo não é a quantidade, mas a condição social e política relegada ao grupo. Existem minorias quantitativas que também são minorizados, como gays, lésbicas e transgêneros – minorias em termos quantitativos e minorizados, porque vivemos em um dos países que mais mata estes grupos –, assim como existem minorias que não sofrem minorizações, como é o caso de meia dúzia dos homens cis brancos héteros que detém a mesma riqueza que cem milhões de brasileiros.

²⁵ Deixo aqui minha indagação: como/por que uma das cidades com melhor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país não tem alunos surdos matriculados nas etapas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio?

EXAME). Segundo o Censo de 2010 (IBGE, 2010), sua população estimada é de 676.407 pessoas; a área total da cidade é de 175.782 km², portanto, é classificada como sendo de porte grande. A densidade demográfica é de 3714,71 pessoas/km², e o salário médio mensal da população de trabalhadores formais é de 2,7. Além disso, 95,9% dos domicílios possui esgotamento sanitário adequado. O Índice de Desenvolvimento Humano - IDH de 2010 foi classificado em 0,815, considerado muito alto e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), no mesmo ano, era de 0,835.

Em 2010, a taxa de escolarização no município de indivíduos dos 6 aos 14 anos de idade era de 97,14%. Em 2020, estavam matriculados no Ensino Fundamental 83.592 alunos e, no Ensino Médio, 24.383. A população de crianças e adolescentes de 10 a 14 anos de idade é de 23.613, e de 15 a 19 anos é de 24.500. No ano de 2019, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb dos anos finais do Ensino Fundamental na rede pública era de 5,2 (com meta de 5,8)²⁶. Em 2022, eram 7.000 professores, em 70 escolas estaduais e 96 particulares atendendo 59.700 alunos²⁷. O sistema de ensino estadual da cidade em questão oferece 13 Salas de Recurso com atendimento à deficiência intelectual, uma de deficiência de visual e uma de deficiência auditiva.

Em relação à deficiência²⁸, com base nos dados do Censo do IBGE de 2010 e na projeção realizada pelo mesmo instituto para o ano de 2014, existiam 41.456 pessoas com deficiência no município – correspondendo a 5,85% da população em que o estudo é realizado. Este número, 41.456 pessoas, perfaz 57% sobre mulheres e 43% sobre homens. Dos alunos com deficiência matriculados no município, 51% se autodeclararam não negros e 23% se autodeclararam negros – isto levando em consideração que 26% dos alunos não declararam sua cor/raça. Sobre a distribuição etária das deficiências, tem-se 2.755 pessoas na faixa de 0 a 14 anos, e 4.855 jovens entre 15 e 29 anos – os quais representam, respectivamente, 6,6% e 11,7% do total de pessoas com deficiência. Sobre o universo populacional por tipo de deficiência – levando em consideração casos que podem se associar em um mesmo indivíduo, tem-se: 19.441 de deficiência visual ou baixa visão;

²⁶ Os resultados e metas do Ideb foram capturados no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): <http://ideb.inep.gov.br/>.

²⁷ Dados recuperados no portal da Diretoria de Ensino responsável pelo município, no domínio educacap.sp.gov.br.

²⁸ Não são consideradas deficiências na metodologia do IBGE “(...) perturbações ou doenças mentais como autismo, neurose, esquizofrenia e psicose” (IBGE, 2012, p. 28), síndrome de Down, outras síndromes e transtornos mentais. De acordo com o IBGE (2012), são consideradas público-alvo da Educação Especial quatro grandes grupos de deficiência: visual, auditiva, intelectual e física/motora.

16.004 casos de deficiência física; 8.625 casos de deficiência intelectual; e 6.668 casos de deficiência auditiva/surdez.

No que se refere à educação das pessoas com deficiência no município investigado, das 40.987 pessoas com 6 ou mais anos de idade, 15,6% não são alfabetizadas (percentual superior ao de pessoas que não possuem deficiência, representando 2,5%). Sobre o nível de escolarização de pessoas com deficiência em 2014, 17.109 concluíram seus estudos; 18.109 não os concluíram ou não estavam na escola; e 5.526 encontravam-se matriculadas em algum nível de ensino, totalizando 41.456 pessoas com deficiência.

A respeito da rede municipal de educação, esta é entendida como pioneira no que tange à proposta educacional inclusiva se comparada ao cenário brasileiro. Desde cedo, acontecimentos históricos marcaram o início do trabalho pedagógico voltado à promoção de uma escola inclusiva na rede. Além disso, a política inclusiva vem sendo implementada nela antes mesmo da redação oficial do documento no ano de 2008.

Em 1989, a eleição de um novo prefeito trouxe mudanças significativas na administração municipal que, até aquele momento, não oferecia nenhum atendimento às pessoas com deficiência. No mesmo ano, o município contou com uma consultoria realizada por Maria Tereza Égler Mantoan, responsável por orientar os pressupostos filosóficos que viriam embasar o processo inclusivo na rede municipal.

No início da década de 1990, inaugura-se no município o debate sobre a viabilização do atendimento indistinto a ser ofertado aos alunos da rede regular de ensino em consonância com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A promulgação da Lei Orgânica do Município assume o compromisso da administração pública com a luta pela garantia e manutenção do ensino, indicando ações em prol de uma política educacional local e incorporando propostas sobre o tema da inclusão.

A organização do atendimento da Educação Especial foi interrompida de 1993 a 1996 pois a gestão subsequente acreditava na segregação em prol da qualidade do atendimento a ser oferecido aos demais alunos. Em 1997, institui-se a educação inclusiva na cidade e, em 1998, tem-se a criação do Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional - CADE – uma agência do município que responde à Secretaria Municipal de Educação e é responsável pela avaliação e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos com deficiência, assim como a promoção da inclusão nas escolas e capacitação aos educadores. Entre 1997 e 2007, consolidou-se a política da educação inclusiva na cidade. Em 2008, inicia-se a participação no “Programa Educação Inclusiva: Direito à

Diversidade”. Em 2009, implementou-se as Salas de Recursos Multifuncionais; o ano de 2012 marcou a criação do Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar – CAEM; e em 2016 o município inaugurou a instituição do 1º Polo Bilíngue Libras/Português na modalidade escrita. Em suma, o trabalho educacional do município se dá no âmbito da perspectiva inclusiva, em termos da legislação vigente, levando em consideração as demandas de alunos com deficiência.

Apresentado este panorama, volto-me ao território do estudo. A escola é estadual e recebe alunos nas etapas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, nos períodos da manhã e da tarde, com uma média de 30 alunos por sala de aula. Todas as aulas estão acontecendo de forma presencial dado o controle da pandemia do novo Coronavírus e da Covid-19. Sobre a infraestrutura, a escola possui água filtrada, energia, esgoto da rede pública e lixo de coleta periódica. Oferece alimentação para os alunos e acesso à internet banda larga. Além disso, conta com 13 salas de aula, laboratório de informática com 18 computadores, laboratório de ciências, Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado, quadra de esportes, cozinha, sala de leitura, refeitório, entre outras dependências. Não possui biblioteca. Todo o ambiente conta com acessibilidade e banheiros adequados à alunos com deficiência e baixa mobilidade.

Considerando que o território da pesquisa seja uma escola estadual paulista, é de absoluta importância deslindar algumas informações pertinentes. Durante 24 anos (1994-2018) o estado de São Paulo foi governado por políticos pertencentes ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). É de entendimento geral que a educação paulista, durante este período, sofreu um processo de precarização e descaracterização, em uma política de desmonte que culminou na aprovação automática; falta de infraestrutura; baixos salários dos professores; e falta de programas de qualificação (sendo estes apenas algumas das ações que reverberam nas escolas). O estado, ao longo destes anos, protagonizou fechamentos de escolas e, em decorrência disto, diversas greves, manifestações e ocupações foram realizadas como forma de resistência. Somadas a essas precarizações, as salas da rede estadual, sofreram graves problemas envolvendo a merenda escolar, tais como o recebimento de comida estragada e a distribuição restrita a seletos grupos de alunos (isto quando a merenda era entregue)²⁹.

A ineficácia e ineficiência com a qual trabalharam as gestões da secretaria estadual de educação tiveram como consequência a evasão, a repetência, a inadequação ao fluxo

²⁹ <https://sites.usp.br/tecnologiaseducom/acao-interacao-o-sucateamento-da-educacao-paulista/>

escolar dos alunos e uma inversão (incorreta) de prioridade no quesito de gastos educacionais (JACOMINI, NASCIMENTO, STOCO, 2023). No que tange à esfera da educação de surdos, Salvador e Lodi (2018), em uma análise das políticas públicas produzidas no período indicado, afirmam que as decisões educacionais do estado desconsideram as particularidades linguísticas e socioculturais de tal alunado, desrespeitando os fundamentos teórico-práticos necessários à sua educação.

1.3.3 Faz-se o caminho ao andar: traçando rotas para a pesquisa de campo

A pesquisa de campo aconteceu em duas frentes: primeiro foram feitas observações na escola, com entradas a partir das vivências da pesquisadora em um diário de campo – o qual ofereceu subsídio para a criação de mapas cartográficos, e uma entrevista como procedimento cartográfico (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013) com a *vida-poema* que será descrita nesta tese.

1.3.3.1 Observações e diário de campo

Para a observação do campo, foi realizado o levantamento de elementos visuais, discursivos, e o registro das experiências por meio de um diário de campo pela pesquisadora. Foram considerados insumos as práticas discursivas e não discursivas que constituem o contexto escolar (pano de fundo desta investigação)

As observações das salas de aula dos participantes aconteceram em 10 dias/sessões. A duração de cada período de observação foi de cinco horas. No intervalo entre uma observação e outra foi feita a análise dos eventos, refinamento das vivências, reuniões de orientação e organização de pontos a serem fixados quanto ao olhar investigativo para o próximo dia de coleta.

As observações aconteceram ao longo de 12 meses, sendo os primeiros dez destinados ao contato, à entrada e ao conhecimento do ambiente escolar, à observação de dinâmicas e ao registro no diário de campo. Após essa observação e imersão do ambiente escolar para cartografar as práticas inclusivas, iniciou-se a entrevista com a participante nos meses finais.

As observações se estenderam por 12 meses, e envolveram desde o primeiro contato até a finalização da pesquisa de campo e da entrevista. Esse atraso se deu uma

vez que, devido à pandemia de Covid-19, os trâmites dentro da universidade para a realização de pesquisas envolvendo seres humanos (especificamente no período entre março de 2020 a, aproximadamente, abril de 2022) complicaram-se – sobretudo aquelas que envolviam crianças. Por conta desse contexto, houve forte recomendação da universidade para a não realização de pesquisas em campo, sugerindo-se, portanto, a execução por meio digital/*online*. Mas, pela natureza da minha investigação, a entrada e a observação em campo eram fundamentais para que eu pudesse observar as relações produzidas entre a *vida-poema* e o entorno escolar. Além disso, houve a paralização de atividades presenciais nas escolas em todo o país e, só depois disso, o retorno de tal modalidade de atividades de forma lenta e não homogênea no território brasileiro.

Em resumo, diante da dificuldade registrada em encontrar escola com alunos surdos, somada à espera para que as instituições se disponibilizassem abertas a receber a pesquisa, o cenário pandêmico dificultou – e muito, o início da pesquisa de campo.

1.3.3.2 Produção de mapas

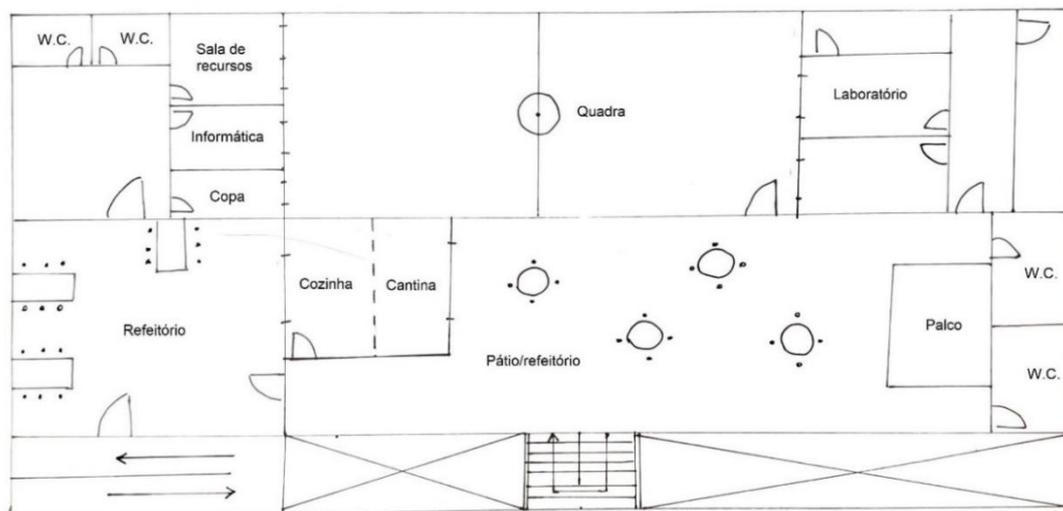
Tão logo foram identificadas as linhas molares e moleculares que compõem a cartografia da *vida-poema*³⁰ emergiu a necessidade de produção de mapas que aparassem a leitura da *Linha Molar 2* referente à violência do espaço físico. Justamente por se tratar de uma violência que acontece nos espaços da escola habitados por Louise, em uma dimensão corpórea, senti que seria essencial trabalhar com imagens que me auxiliassem a contar esta narrativa ao leitor, e que pudessem exemplificar tudo aquilo que eu enxergava diariamente em minhas andanças pela escola e na convivência com Louise.

Foram produzidos quatro mapas representando distintas áreas da escola, sendo três “plantas gerais” dos três pisos da escola, e um mapa representando a sala de aula de nossa *vida-poema*. Todos os mapas foram desenvolvidos com base nas experimentações em campo da pesquisadora e, portanto, são representações cartográficas atravessadas por minha própria subjetividade. Não me proponho aqui a apresentar croquis arquitetônicos com exatidão dos espaços, mas, sim, representações que auxiliem a cartografar a vida e

³⁰ As linhas molares e moleculares, identificadas nesta tese, foram utilizadas para guiar as análises e serão elencadas ainda no item 1.3.5 deste mesmo capítulo e estudadas com profundidade no *Capítulo 4*, destinado à análise de dados.

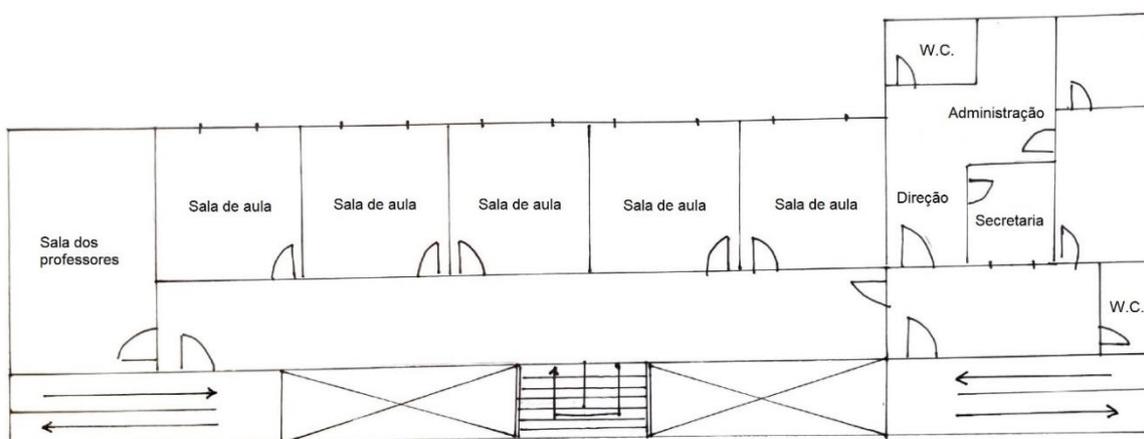
sua interação no espaço escolar narrado por mim. A seguir, são apresentados os mapas que foram criados.

Figura 1 - Mapa do 1º piso



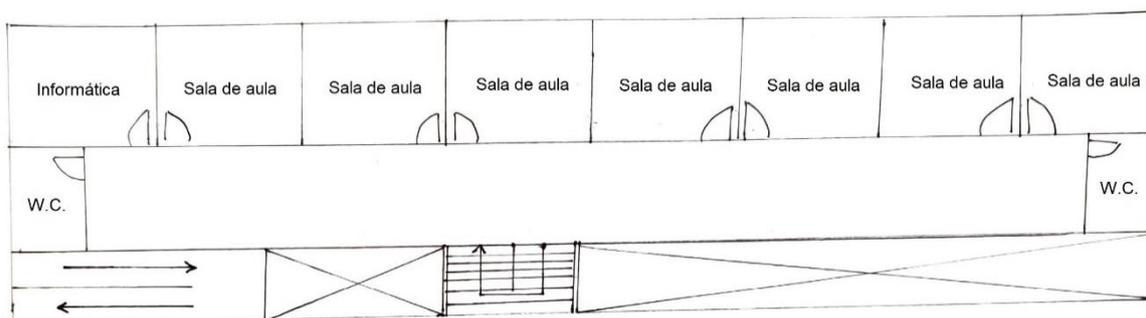
Fonte: autoria própria.

Figura 2 - Mapa do 2º piso



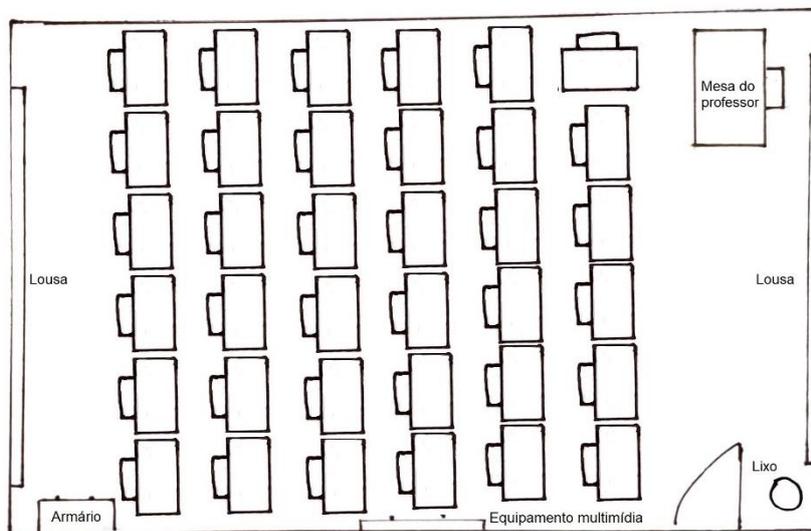
Fonte: autoria própria.

Figura 3 - Mapa do 3º piso



Fonte: autoria própria.

Figura 4 - Mapa da sala de aula de Louise



Fonte: autoria própria.

1.3.3.3 Entrevista

Enquanto procedimento cartográfico, criei um roteiro para me guiar enquanto pesquisadora. Nele, a conversa é conduzida a partir de temas disparadores, objetivando compreender: como se deu a escolha da instituição na qual está matriculada hoje; se houve o contato com a Libras na instituição escolar, como e desde quando; a trajetória escolar desses alunos; seus maiores desafios dentro da sala de aula e na escola, na relação com os colegas, docentes e equipe escolar; experiências positivas e negativas com professores, colegas e profissionais escolares em geral; e, também, sobre possíveis violências de sujeição sofridas dentro da sala de aula.

A opção pela entrevista na cartografia se deu, principalmente, por dois motivos: por ser uma forma na qual o pesquisador se insere na pesquisa ao mesmo tempo em que produz os dados, e por ser um procedimento privilegiado de acesso imediato à experiência. Além disso, se constitui um procedimento de atravessamento recíproco entre as três pistas enunciadas sobre a cartografia: a) cartografar é acompanhar processos; b) cartografar enquanto método de pesquisa-intervenção; c) coletivo de forças como plano de experiência cartográfica (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013).

Nessa perspectiva, a entrevista, segundo os preceitos cartográficos, “(...) pode ser capaz não só de acompanhar processos como também, por meio de seu caráter performativo, neles intervir, provocando mudanças, catalisando instantes de passagem, esses acontecimentos disruptivos que nos interessam conhecer” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013, p. 300). Nestes parâmetros, se constitui como uma maneira de partilhar experiência, através de diálogos – ditos e não ditos, permitindo o olhar do pesquisador de maneira reflexiva. De acordo com Tedesco, Sade e Caliman (2013), seus “(...) processos e suas transformações consistem em forças cuja condição de possibilidade e efeitos surgem do plano coletivo (...)” (p. 300). As autoras apontam ainda sobre a experiência presente no plano de coengendramento entre pesquisador e campo problemático como o objetivo central da entrevista. No mais, é considerada um processo de abrir-se para o outro.

Tedesco, Sade e Cade (2013) explicam que não há um modelo de ‘entrevista cartográfica’, mas um manejo cartográfico da pesquisa por dois motivos. Primeiro porque a eficácia da entrevista na pesquisa tem estreita ligação com o “*ethos* cartográfico”, praticado não apenas no fazer da entrevista, mas na pesquisa como um todo (desde a construção do problema até a narrativa final). E segundo porque não há uma técnica fechada ou um método soberano. Sem embargo, fala-se em *ethos*:

Ou seja, o método é pensado na inversão do seu sentido etimológico. Ao rachar a palavra método ou *metá-hódos*, percebemos que *hódos* (caminho) vem depois e inteiramente condicionado pela *metá* que o antecipa e o predetermina. Porém, pensemos no método como *hódos-metá* (...) (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013, p. 301).

A inversão do sentido etimológico do método vem como aposta na experimentação do pensamento como um método para ser experimentado e não aplicado. Neste sentido, para a entrevista na cartografia, não há separação entre dois dos planos da experiência: a experiência de vida (ou o que se pode chamar de vivido da experiência); e a experiência ontológica (pré-refletida). O primeiro plano da experiência diz respeito às experiências de vida e à reflexão do sujeito sobre suas vivências (incluindo relatos sobre histórias de sua vida, emoções e motivações). Enquanto a experiência ontológica refere-se à processualidade, ao plano comum e do coletivo de forças no qual emergem os conteúdos representacionais (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013).

(...) a pesquisa cartográfica visa o acompanhamento de processos e, se a entrevista na cartografia inclui trocas de informação ou acesso à experiência vivida, é importante ressaltar que esta não é sua única direção. A cartografia requer que a escuta e o olhar se ampliem, sigam para além do puro conteúdo da experiência vivida, do vivido da experiência relatado na entrevista, e incluam seu aspecto genético, a dimensão processual da experiência, apreendida em suas variações (TEDESCO; SADE; CADE, 2013, p. 301).

Na entrevista enquanto procedimento cartográfico, o pesquisador atua como guia; como alguém que conduz a uma direção construída simultaneamente com o próprio entrevistado durante o caminhar, convidando o sujeito a mergulhar na experiência em curso e sem submetê-la a um juízo. O pesquisador-entrevistador deve empregar a linguagem mais vazia de conteúdo possível em suas intervenções, ao passo que sejam também carregadas de sentidos, convidando o entrevistado a seguir o fluxo deles, provocando-o e abrindo-o à experiência em curso (TEDESCO; SADE; CADE, 2013). Partindo do pressuposto de que o sujeito é sempre um narrador em potencial, deixá-lo ter espaço para se narrar e reproduzir as vozes que o compõem, suas memórias, entre outras, mostra a relevância de se realizar a entrevista na produção dos dados.

Na cartografia, a escuta acompanha a processualidade do relato, a experiência em cuja base não há um eu, mas, sobretudo, linhas intensivas, fragmentos de sensações, sempre em vias de constituir novas formações subjetivas. Nesse sentido, a entrevista se aproxima de uma conversa (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013, p. 310).

O importante, portanto, é acompanhar as linhas e mapas de intensidade, estando sempre à espreita como alguém que aguarda, imóvel, o momento perfeito para se inserir nas linhas em movimento. Acolhe-se opiniões, palavras de ordem, mas sem permanecer fixado a elas, sondando, acolhendo momentos, instantes de intensidade, expressividade nos modos de dizer e suas variações, rupturas e continuidades de sentido. “Dessa forma, a entrevista segue linhas rizomáticas, mais do que linhas arborescentes, binarizantes. A entrevista busca proliferar a questão mais do que obter informação” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013, p. 310).

O que importa ao manejo cartográfico da entrevista são as interferências recíprocas que acontecem entre as múltiplas vozes que, ao resistirem à unificação num sentido único, criam linhas de devir interessantes de serem acompanhadas (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013). Partindo do pressuposto de que o sujeito é sempre um narrador em potencial, deixá-lo ter espaço para se narrar, reproduzir as vozes que o

compõe, as memórias, entre outras, mostram a relevância de se realizar a entrevista na produção dos dados.

Quanto à entrevista com Louise, esta foi realizada individualmente e com agendamento antecipado, respeitando e priorizando seu conforto e disponibilidade. Após alguns meses acompanhando-a, reiterei o convite à entrevista e, a partir de seu aceite, prossegui com o agendamento da sessão. A entrevista foi realizada no refeitório da escola por indicação da própria participante como local no qual ela se sentiria confortável. A sessão durou em torno de uma hora (1h00) e foi suficiente para acumular as informações necessárias ao prosseguimento da pesquisa. Na semana seguinte, ouvi a gravação da entrevista e surgiram algumas questões – as quais sanei durante as observações e por meio de algumas perguntas feitas a ela em momentos oportunos. Por este motivo, não foi necessária uma nova sessão de entrevista.

A entrevista aconteceu na dinâmica de um diálogo entre pesquisadora e a *vida-poema*, no qual minha inserção se deu enquanto guia que navega em direção às temáticas a serem abordadas, sempre instigando a aluna a dialogar, se expressar e pensar nos próprios processos dos quais ela fez parte. Minha participação no processo da entrevista não se encerrou em uma ação inquisitiva, de recuperação de informações sobre aluna, mas habitou espaços de autorreflexão e do pensar em si.

No que diz respeito à língua eleita para a condução da entrevista, foi utilizada aquela que a participante apontou como mais confortável. Logo, tendo em vista que Louise não tem fluência em Libras e é oralizada, sua entrevista foi realizada em português.

1.3.4 Percursos e andanças para a produção dos dados em campo

A pesquisa passou pela apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, segundo a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016) em relação às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (BRASIL, 2012). O projeto foi aprovado sob o Parecer de número 4.477.267. Após os trâmites com o Comitê de Ética da universidade, iniciou-se a fase da pesquisa de campo.

O primeiro contato com a escola foi realizado por telefone e, em sequência, foi marcado um encontro com a diretora e os dois vice-diretores a fim de apresentar a pesquisa. Aprovada sua realização pelo Conselho Escolar, passou-se às famílias e foi com

intermédio da professora de Educação Especial que fizemos este contato. Foram apresentadas a elas a carta-convite, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – visto que envolveu a participação de menores – e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – destinado aos pais ou responsáveis e professores – explicando os objetivos da pesquisa, seus riscos e autorizando a publicação dos resultados (reiterando também a preservação do anonimato dos participantes). Ambos os termos, TCLE e TALE, foram enviados via *Google Forms* (Formulários do *Google*), acompanhados das traduções em Libras, em formato de vídeo. Portanto, a assinatura foi realizada digitalmente.

A entrevista aconteceu com agendamento, de forma individual e em uma só sessão, não sendo necessária um momento adicional para tirar dúvidas. A entrevista foi gravada em áudio – já que Louise é oralizada, com prévio consentimento dos participantes.

É relevante que sejam frisados alguns cuidados: todos os documentos coletados (TCLE, TALE, diários de campo e entrevista) estão armazenados de maneira a assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes. Concluída a coleta, os documentos coletados foram transferidos para um dispositivo eletrônico local, sendo apagados quaisquer registros de plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

1.3.5 Linhas molares e moleculares que constituem a cartografia escolar com a presença desta vida-poema

Como proposta de caminhos analíticos, apontamos o levantamento de linhas de força que produzem a cartografia do território e das relações analisado pela presença da *vida-poema* na escola observada.

A entrevista foi gravada e transcrita. Posteriormente, foram localizadas, em meio à narrativa da *vida-poema*, quatro linhas molares e uma linha molecular que ajudaram guiar as discussões. Os dados coletados foram analisados à luz de pesquisas relacionadas à surdez, educação inclusiva em um referencial teórico que tem como base as filosofias da diferença – especialmente, a de Félix Guattari, Gilles Deleuze, Michel Foucault, e do processo cartográfico de produção analítica.

A cartografia, para Rolnik (2011) é concebida como um método experimental de composição que coloca em foco a análise de elementos sociais. A autora explica que “(...) a prática do cartógrafo diz respeito, fundamentalmente, às estratégias de formação do

desejo no campo social” (ROLNIK, 2011, p. 65). Nesse sentido, Deleuze e Guattari (1997a) completam que cartografar é acompanhar o traçado de forças (linhas) que compõem “agenciamentos singulares” que marcam os processos subjetivos, ou seja, pelo uso do conhecimento do espaço para pensar as linhas de territorialização dos sujeitos. Diante disso, tem-se que a técnica cartográfica

(...) é avessa às generalizações de qualquer espécie, ocupando-se de acompanhar as linhas que compõem territórios e traçar, a partir dessas linhas, novas linhas que, por sua vez, conectar-se-ão a outros fluxos e novos territórios. Os principais elementos desse método são a conectividade, a heterogeneidade, a problematização, a composição, a colagem e a sobreposição de método e estratégias de pesquisas diferentes (CAFFAGNI, 2017, p. 33).

É importante mencionar novamente que a cartografia não obedece a um conjunto de regras ou procedimentos pré-estabelecidos pela comunidade científica, nem tampouco busca uma verdade absoluta sobre um objeto ou explica um fenômeno. Isso porque “(...) as práticas de coleta e elaboração de dados do cartógrafo são basicamente as mesmas de qualquer investigador: revisão bibliográfica, pesquisa de campo, entrevista, observações, anotações, encontros em grupos focais, coleta de dados quantitativos, tabelas, bases de dados (...)” (CAFFAGNI, 2017, p. 33) e análises das relações de força que compõem o campo analítico.

É impossível determinar uma separação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa na cartografia pois, ao considerar experiência como “isso que me passa” – ideia desenvolvida por Larrosa (2011) em “Experiencia y alteridade en educación”, pressupõe-se um acontecimento, algo que não depende de mim, ou que é exterior a mim. O acontecimento que se dá em mim me passa, atravessa minhas ideias e palavras

(...) porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, etc. Poderíamos dizer que o sujeito da experiência se exterioriza em relação ao acontecimento, que se altera, que se aliena (LARROSA, 2011, p. 7).

Nesta reflexão, uma vez que a experiência é “isso que me passa”, o pesquisador é “território de passagem”, no qual são deixados marcas e vestígios. Em resumo, é necessário fazer *com* alguém, não como alguém (DELEUZE, 1998). É preciso explorar o objeto de pesquisa em um exercício empírico; vivenciá-lo; e atravessá-lo para, finalmente, recriá-lo por meio de um procedimento estético rigoroso (CAFFAGNI, 2017).

A partir das contribuições de Foucault (2008a), fuge-se da dualidade teoria/prática que incorrem em narrativas da ciência positivista. Logo, desloca-se a atenção para a afirmação foucaultiana de que tal dualidade é falsa uma vez que a teoria não é exterior ao mundo, mas sim, “(...) feitas por nós, a partir de relações contingentes e históricas de poder e saber. Consequentemente, nem prática e nem teoria: *tudo é prática*. E, por isso, devem ser analisadas como tal. Melhor dizendo: tratadas cognitivamente enquanto *discursos*” (BATISTA, 2018, p. 156).

Foram analisadas as relações entre as ‘palavras e as coisas’ (o dito e o objeto do dito); entre discursividades, os enunciados discursivos e seus efeitos práticas nas relações de saber e poder que produzem modos de subjetivação da entrevistada. Portanto, buscou-se compreender o que a levou a escolher determinado tipo de educação; se houve o desejo (ou não) por normalização, entre outros aspectos, a fim de compreender, finalmente, se a este indivíduo foi dada a possibilidade de escolher aspectos de sua escolarização; sua trajetória escolar em sala comum; como tais escolhas afetam/afetaram a constituição de suas subjetividades; como certos saberes científicos têm constituído a deficiência; e quais são as formas de vida produzidas.

Trabalhar com narrativas dissidentes pressupõe que “(...) as histórias não captam o corpo a que se referem. Mesmo a história deste corpo não é completamente narrável” (BUTLER, 2015, p. 54). Portanto, o fazer cartográfico operou com *fragmentos narrativos*, como disparadores de discussão e análise das linhas entre as infâncias e os currículos pois “as linhas que compõem a vida narrada nesses fragmentos, nada encerram e nada concluem” (SILVA; PARAÍSO, 2023, p. 10). Os fragmentos narrativos foram retirados do diário de campo – composto durante as experimentações em campo e teve a intenção de captar vidas, afetos, silêncios, olhares, alegrias, angústias e lutas que povoam o território investigado. Os fragmentos foram captados em sua incompletude e provisoriamente, mas explorados em sua potencialidade. Totalizaram seis fragmentos narrativos do diário de campo e um excerto da entrevista explorados nas análises. Em sequência, para organizar a discussão dos dados, foram identificadas quatro linhas molares e uma linha molecular em meio a narrativa da *vida-poema*:

1) Linha Molar 1 - Violência Linguística: intercâmbio entre Libras e Língua Portuguesa e as tensões da presença do intérprete educacional em sala de aula;

2) Linha Molar 2 - Violência do espaço físico: marginalização do corpo surdo no espaço físico pelo isolamento comunicativo;

3) Linha Molar 3 - Violência afetiva: fragilidades de/nos laços simbólicos e interpessoais;

4) Linha Molar 4 - Violência simbólico-religiosa: manifestações subjetivas violentas e

5) Linhas Moleculares – Da despotencialização à potência: a vida resiste!

Enriquecer esta investigação com tais entendimentos implica pensar uma pesquisa de campo outra. Pesquisas de campo, ao acompanharem grupos específicos e suas experiências singulares, são marcadas – mais frequentemente do que gostaríamos, por dificuldades e até por sofrimento. Mas, em uma investigação cartográfica,

(...) conhecer tais experiências equivale a transformá-las, o que coloca o desafio de pensar qual é o rumo a ser dado à intervenção e como fazer. Os sentidos adquiridos pela pesquisa dependem dos modos como o seu processo é incorporado, isto é, dos modos de sentir e agir mobilizados. Os procedimentos utilizados por uma pesquisa podem reforçar frustrações e dificuldades, podem mobilizar experiências que não são compartilhadas e, ao mantê-las isoladas, não contribuem para que sejam encarnadas em modos de ação mais potentes. Mas também é possível construir dispositivos que reconheçam a experiência do outro, que contribuam para a emergência de novas subjetividades, de novas possibilidades de ação e de conexão com o mundo (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2013, p. 282-283).

A abertura de um rol de possibilidades por meio da cartografia pressupõe uma descentralização das práticas de pesquisa e métodos cartesianos. Portanto, descarto então o controle e o juízo e aposto em um processo coletivo e compartilhado de produção de conhecimento, sem desconfiar da minha experiência enquanto professora e pesquisadora e do agir dentro da pesquisa. A partir de agora, tomo para mim a importância dispensada à confiança descrita por Sade, Ferraz e Rocha (2013) como pista para o método cartográfico. Visto-me com o *ethos* da confiança, e me abro às experiências que estes incríveis alunos me proporcionaram com o desejo de compor *com* eles a experiência do aluno surdo na escola regular, e sigo engajada em desafiar pesquisadores e educadores por aí afora a pensar estas questões. Afinal, “Nesse processo, sinto-me afetada pelas vozes, toques e gestualidades das crianças, vou experimentando possibilidades de pensá-las e me (re)pensar” (CALLAI, 2016, p. 103).

Por fim, na tentativa de um movimento de amarra deste capítulo, falo do sujeito da diferença – aquele que ganha voz nesta tese: a pessoa transformada em *vida-poema*. O

enredo da história desta *vida-poema* é atravessado por signos distintos ³¹, sendo eles: signos da surdez, da sexualidade, da religião, entre outros que iremos descobrindo juntos na medida em que a pesquisa se desenrola. Proponho travar nesta tese a cartografia inclusiva desta escola selecionada, perpassando linhas duras, flexíveis e de fuga ao trazer a materialidade desta *vida-poema*. Por este corpo, proponho traçar as marcas que ele produz nos espaços da sala de aula, fora dela e a presença de suas vidas, por vezes, às margens escolares, configurando quebras e linhas flexíveis para a manutenção de sua *vida-diferença* na produção normativa escolar, enfrentando os signos da violência pela resistência de ser diferença.

Lidos por meio da lógica neoliberal, estes signos são vistos como “menos valia”. Os sujeitos que acompanham tais signos necessitam ser governados, guiados a serem úteis à produção dentro da lógica neoliberal, subjetivando-os capitalisticamente, seus corpos normalizados e vigiados, classificados em domínios de valor e utilidade. Por sua vez, os signos no interior da lógica neoliberal produzem marcas da violência e, por meio delas, os indivíduos produzem a ação de resistência. O modo por meio do qual estes sujeitos são capturados pela maquinaria escolar e subjetivados, visando esta inserção no coletivo, será destrinchado a seguir.

³¹ A definição de signo será tratada no capítulo terceiro desta tese.

CAPÍTULO 2 – A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DO SUJEITO SURDO NA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA

Começo a conhecer-me. Não existo.
Sou o intervalo entre o que desejo ser e os outros me fizeram,
ou metade desse intervalo, porque também há vida ...
Sou isso, enfim ... (PESSOA, 2020, p. 36).

Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo,
Espécie de acessório ou sobressalente próprio,
Arredores irregulares da minha emoção sincera,
Sou eu aqui em mim, sou eu.
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma.
Quanto amei ou deixei de amar é a mesma saudade em mim (...) (PESSOA, 2020, p. 169).

Pretende-se neste capítulo apontar a perspectiva ontológica como campo de problematização do *ser* a partir das marcas constitutivas de signos que configuram produções sociais e que podem se dar em semioses que agenciam violências de sujeição. Portanto, realizamos o delineamento dos processos de subjetivação para essa tese – conceito fundamental, compondo-o numa perspectiva da filosofia da diferença com base na afirmação da ontologia da surdez (compreendendo-a como composição de um sujeito que se produz dentro da relação de visualidade).

Alguns dos autores que nos ajudam a fazer este movimento, principalmente no que diz respeito aos processos de subjetivação, são Michel Foucault, Félix Guattari e Gilles Deleuze. É uma preocupação para a tese narrar a formação da subjetividade, trazendo-a para o âmbito da constituição de um *ethos*³². Para tanto, nos apoiaremos nos escritos de Pedro Pagni, sobretudo em seus estudos acerca da ontologia da deficiência, constituição do *ethos* deficiente e da sujeição pela deficiência.

2.1 Introdução à noção de subjetividade e subjetivação em Foucault

Subjetividade é um conceito que, além de polissêmico, é complexo. A noção de subjetividade vem sendo amplamente utilizada em diversas áreas como a psicologia, as

³² Foi adotada nesta tese a grafia *ethos* para se referir à palavra grega das áreas da antropologia e da sociologia. Em algumas passagens deste texto será encontrada a grafia *éthos* (com épsilon), uma vez que são citações diretas de outros autores e foi respeitada sua grafia original.

ciências sociais e a saúde. Especialmente na área da psicologia, o termo se consolidou historicamente como resposta a uma racionalidade científica em vista de algumas noções binárias como individual/social e objetividade/subjetividade (TAKEITI, 2014). Há uma multiplicidade de maneiras de se compreender a subjetividade, portanto, adoto aqui a noção estudada por Michel Foucault, entrelaçada às ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Ao contrário do que se possa pensar sobre as pesquisas foucaultianas, de que o tema do poder tenha ganhado centralidade em detrimento do sujeito, Foucault (1982/1995, p. 232)³³ explica que “não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral” de sua pesquisa. Para acompanharmos a leitura foucaultiana de sujeito, é necessário analisar como ele é constituído e os “(...) diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos se tornaram sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231).

Em *Vigiar e Punir*, de 1975, no qual Foucault se dispõe a fazer uma ‘genealogia da alma moderna’, sobre a aplicação da tecnologia disciplinar sobre o corpo, o autor propõe ler subjetividade como produto do poder disciplinar. Ao retomar a ideia, em 1976³⁴ no curso *Em Defesa da Sociedade*, o filósofo a abandona devido a sua insatisfação com o trabalho que vinha realizando – o que, segundo ele, fazia uso de muitas repetições e tinha pouco resultado (FOUCAULT, 2005a).

Em *Segurança, Território e População*³⁵, de 1978, o autor faz, pela primeira vez, alusão à subjetividade não somente como submetimento, mas como modo de conduta ao poder pastoral³⁶ que, de maneira contraditória, incita a vontade de resistência e de ser sujeito sem ser sujeitado pelas práticas de disciplinamento do corpo. Ao introduzir no mesmo curso a governamentalidade, o autor também traça dois sentidos para a subjetivação. O primeiro é a constituição “(...) de um sujeito que é sujeitado em redes contínuas de obediência, de um sujeito que é subjetivado pela extração de verdade que lhe é imposta” (FOUCAULT, 2008, p. 243). O segundo sentido discute o efeito individualizante do poder, garantindo pela obediência à individualidade, sujeitando-o a uma obediência incondicional. Assim, “Identidade, sujeição, interioridade: a

³³ Publicado originalmente no inglês, no ano de 1982, *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, teve sua primeira edição publicada no Brasil em 1995.

³⁴ Nesta tese será utilizada a edição brasileira publicada em 2005.

³⁵ Aula ministrada no *Collège de France* por Michel Foucault entre 1977 e 1978, a edição utilizada é de 2008.

³⁶ A tecnologia de poder pastoral, simplificada, tem origem nas instituições cristãs. O cristianismo criou um código de ética diferente ao do mundo antigo, ampliando as relações de poder. Esta forma de poder é orientada, essencialmente para a salvação, sendo, às vezes, exercida pelo Estado.

individualização do homem ocidental (...) foi realizada à custa da subjetividade. Por subjetivação. É preciso tornar-se sujeito para se tornar indivíduo” (FOUCAULT, 2008, p. 310). Ou seja, a ação individualizante do poder permitiu o anseio de se tornar sujeito, sem ser sujeitado. Portanto, o filósofo define subjetivação como sujeição, e inaugura a ideia de subjetivação também como prática de resistência em associação às práticas de governo.

Em 1980³⁷, no curso *Do Governo dos Vivos*, Foucault retoma o conceito de governamentalidade em posição cardinal em sua teoria, além de recuperar o conceito de subjetividade na perspectiva da liberdade. Grosso modo, ele diz que “(...) no exercício do poder a manifestação da verdade [acontece] sob a forma da subjetividade (...)” (FOUCAULT, 2011, p. 68). Foucault discursou ainda sobre a consciência praticada na vida monástica e como se trata de um ‘vínculo livre’, no qual o ‘dirigido’ quer sua vontade submetida a do outro. Há o estabelecimento de uma relação entre o ‘dirigido’ consigo mesmo, sob a fórmula de “eu obedeço livremente a isso que tu queres para mim”³⁸ (FOUCAULT, 2011, p. 100) chamada de subjetividade.

Por consequência, se chamarmos subjetivação à formação de uma relação definida de si consigo, pode-se dizer que a direção é uma técnica que consiste em ligar duas vontades de maneira que elas restem uma em relação a outra continuamente livres; de as ligarem de tal maneira que uma queira isso que quer a outra, mas isso com uma finalidade de subjetivação, quer dizer, de acesso a uma certa relação de si consigo (FOUCAULT, 2011, p. 100).

Em outras palavras, a citação diz que o outro e a vontade dele são, neste caso, livremente aceitos por mim para que seja possível que eu estabeleça de mim, para comigo, uma relação específica. A definição de subjetividade é marcada, aqui, pela relação de si consigo mesmo, repetida similarmente em passagem de *Ditos e Escritos V*, do ano de 1984³⁹, onde subjetivação é descrita pelo modo com que o sujeito faz a experiência de si em um jogo de verdade. E mais, pode ser considerada como a

(...) maneira com a qual o sujeito se constitui (...), através das práticas de si, essas práticas não são, entretanto, alguma coisa que o próprio indivíduo invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social (FOUCAULT, 2004, p. 276).

³⁷ Originalmente publicada neste ano, a edição utilizada aqui é a de 2011.

³⁸ Destaque do próprio autor.

³⁹ *Ditos e Escritos V* foi publicado pela primeira vez, em francês, em 1984. A edição utilizada é de 2004.

As “técnicas de si” ou os “cuidados de si” seriam as operações que os indivíduos podem operar por eles mesmos em dada época e sociedade, em seu próprio corpo, pensamento e conduta, “(...) de modo a produzir neles uma transformação, uma modificação, e a atingir um certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza” (FOUCAULT, 2004, p. 95).

Segundo Revel (2005), a subjetivação, na teoria foucaultiana, diz respeito ao processo pelo qual se constitui o sujeito ou uma subjetividade. Assim, os modos de subjetivação do ser humano (existem apenas sujeitos objetivados), podem ter dois tipos de análise: modos de objetivação – que torna seres humanos em sujeitos, e a constituição de sujeito por sua própria existência, que se dá na relação consigo por meio de dadas técnicas.

De forma resumida, Revel (2005) também destaca três modos principais de subjetivação para Foucault, sendo o primeiro deles a objetivação do sujeito produtivo na análise das riquezas, ou do sujeito falante, na análise da linguística; as práticas divisoras, que dividem o sujeito no interior dele mesmo – ou em relação a outros indivíduos como o louco e o são, o doente e o saudável; e, por fim, a forma como o poder investe o sujeito ao servir não somente aos modos de subjetivação já citados, mas ao conceber novos, como a governamentalidade. Em outro momento, Foucault (2010c) acrescenta:

(...) se é verdade que os modos de subjetivação produzem, ao objetivá-los, algo como sujeitos, como esses sujeitos se relacionam consigo mesmos? Quais procedimentos o indivíduo mobiliza a fim de se apropriar ou de se reapropriar de sua própria relação consigo? (REVEL, 2005, p. 82-83).

Em suma, a sociedade em que vivemos – e por consequência, sua cultura, também são dirigidas por uma ordem discursiva que orienta tudo aquilo que deve ser dito (e não dito). Os sujeitos não saem inalterados disso. Como indivíduos constituídos em meio a tramas históricas, eles são, simultaneamente, constituídos e constituintes (COSTA, 2002).

Gilles Deleuze e Félix Guattari (GUATTARI, 1992; DELEUZE; GUATTARI, 1995a; 1996; 1997a) se dedicaram também a pensar a subjetividade. Por meio de seus textos, eles nos provocam a pensar sobre novos modos de subjetivação – e singularização, para além da lógica de identificação. A subjetividade, para eles, é uma trama que não é fixa e que está em constante composição e em diferentes arranjos. E essa trama não está na ordem do que é possível identificar, ou seja, não é padronizada.

A subjetivação, na perspectiva identitária, se mostra como uma construção e reconstrução de si, de forma eterna e incansável, em fluxos que permeiam a constituição do indivíduo. Deleuze e Guattari se colocam severamente contra pois compreendem que a noção moderna de subjetividade compõe a subjetividade como sendo uma atividade ou uma sede de ir ao encontro da verdade, se colocando como o centro do sujeito. Contra esta lógica da verdade, pensam este conceito com apoio do devir e do transitório em contrariedade a um entendimento simplista e estruturalista de suas dimensões.

Pode-se dizer, no entendimento de Deleuze e Guattari, que a subjetividade não é composta por algo invariante que deve ser substituído, independentemente das ocorrências no mundo histórico, econômico, cultural e social. Ela não é intacta ou inata, muito menos existe para ser desvelada como algo que faz parte do interior secreto do indivíduo. Guattari (1992) diz que a subjetividade é polifônica e plural, uma vez que não há algo estruturante que a determine como numa causalidade unívoca. A subjetividade interage, produz sentidos, contra-sentidos, opera (e sofre) agenciamentos tanto coletivos quanto individuais. O autor ainda discute ainda a característica trans-subjetiva da subjetividade, uma vez que ela está sempre em fluxos, em interação, se conectando, e transversalizando sentidos.

Não existe, portanto, uma subjetividade decalcada de uma essência, mas sim, uma subjetividade pressuposta pela norma. Neste raciocínio, existe uma subjetividade *a priori*: a subjetividade da norma, da modelização⁴⁰. O que denuncio é que, apesar de existir esta subjetividade – justamente porque existe uma semiose que violenta e uma gramatologia de poder, esta subjetividade não é na qual estou inscrevendo e circunscrevendo a surdez, e sim, em uma subjetividade meta-modelar para além do modelo.

A subjetividade está sendo agenciada por diversos componentes presentes em uma sociedade tendenciada à globalização e usando de tecnologias avançadas, além da expansão do capitalismo e seus meios de produção. Ou seja, com o advento da tecnologia, há uma forte tendência à homogeneização e universalização da subjetividade de forma reducionista. Nesse sentido, são os “indivíduo-grupo-máquina-trocas múltiplas, que oferecem à pessoa possibilidades diversificadas de recompor uma corporeidade

⁴⁰ A subjetividade de modelização existe a priori como forma modelar de padronizar determinadas pragmáticas subjetivas. O sujeito nasce em um dado contexto no qual já existe uma normatividade. Portanto, irá se estruturar imbrincado a esta normatividade. Assim, ainda que não exista um sujeito pronto em si, há um contexto material e uma historicidade que faz emergir o sujeito.

existencial de sair de seus impasses repetitivos e, de alguma forma, de se resingularizar” (DELEUZE, 1992, p. 17).

De forma simples, subjetividade seria “(...) o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como um território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva” (GUATTARI, 1992, p. 19). Indubitavelmente, ela exige um devir que não cessa de povoar diversas potencialidades, constituindo agenciamentos que atravessam, transformam e fazem linhas de fuga⁴¹, de forma a promover novas formas de expressão.

Por fim, a subjetividade não pode ser vista, de acordo com Deleuze e Guattari, como uma linha progressiva, crescente, e em evolução. Isso porque, assim como o devir, ela é da ordem da involução e, irrefutavelmente, criadora. Portanto, é promovida numa perspectiva rizomática.

Sobre a materialidade do corpo surdo, existem diversas formas de subjetivação – que tendem ao infinito, em operação (LOPES; THOMA, 2013). As duas formas de subjetivação que compõem o paradoxo mais notório da matriz binária são o da pessoa deficiente auditiva e o da pessoa surda – uma matriz que categoriza tipos de pessoa (LOPES, 2008). Este paradoxo acaba por constituir a maior parte das formas de narrar às experiências de vidas surdas.

Uma vez que o Brasil “(...) reconhece os sujeitos surdos tanto como deficientes quanto como integrantes de uma comunidade linguístico-cultural brasileira” (LOPES; THOMA, 2013, p. 2), atravessam a materialidade do corpo surdo os discursos que subjetivam e constituem o sujeito em ambas as condições: como sujeito com deficiência e sujeito surdo, partindo de uma comunidade linguística específica. Mas, não existem apenas estes discursos ou formas de subjetividade em circulação. Existem surdos que se subjetivam e constituem no sentido de viver com um implante ou dispositivo eletrônico que o ajuda a parecer com ouvinte e leva-o a viver em função de tratamentos.

Todos esses discursos podem, em algum momento da vida de um mesmo indivíduo, subjetivaram-no de distintas formas, porém, todos

⁴¹ As linhas de fuga representam movimentos criativos e subversivos que escapam às estruturas e às normas que reprimem a vida social e a subjetividade. São caminhos que abrem novas possibilidades de existência e de formas singulares de vida. Estas linhas são movimentos de desterritorialização, ou seja, são forças que rompem com territórios estabelecidos e desestabilizam agenciamentos normativos. As linhas de fuga são fluxos de desejo, criação e devir que atravessam os estratos, abrindo espaços de transformação e podem estar presentes em movimentos sociais, criação artística, resistência política, entre outros. Este é um conceito central à filosofia Deleuzo-Guattariana, aparecendo mais adensadamente em *Mil Platôs*.

eles conformam o que podemos denominar de *éthos* surdo, ou seja, uma forma de *ser surdo* na Contemporaneidade (LOPES; THOMA, 2013, p. 3).

E mais,

Os sujeitos com surdez são conduzidos a agir e a intervir sobre si mesmos, definindo formas de ser específicas e de acordo com verdades que os subjetivam mais fortemente, a partir da intervenção de *experts*, de professores, da família, da comunidade, daqueles que governam o Estado e normatizam e regulam formas de acesso à saúde, a educação e a ações de assistência, entre outros, os sujeitos. Sobre o corpo com surdez, entendendo esta como uma diferença primordial⁴², inscrevem-se práticas que o transformam em deficiente auditivo, em surdo, em implantado, entre outras formas de nomenclatura possíveis para aqueles que vivenciam a condição de surdez (LOPES; THOMA, 2013, p. 7).

Nesse contexto, com a finalidade de estudar o *éthos* surdo, Lopes e Thoma (2013) trazem o paradoxo de maior destaque para o conjunto das vidas surdas e ouvintes brasileiras: o Decreto nº 5.626/05 e o artigo 18 da Lei nº 10.098/00 (BRASIL, 2000). Para falar de tal paradoxo, faz-se necessário trazer o art. 2º do Decreto nº 5.626/05, que estabelece:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências [sic] de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005).

Ao passo que reconhece a condição de deficiência e a forma do surdo interagir com o mundo, o Decreto mencionado entende, concomitantemente, a garantia de direitos para dois grupos distintos – aqueles que se reconhecem como deficientes auditivos e serão contemplados nas políticas de Educação Especial e aqueles que se reconhecem como surdos e reivindicam outras formas de assistência do Estado (LOPES; THOMA, 2013).

A questão acerca da passagem encontrada no Decreto nº 5.626/05 não é sobre garantir direitos para as diferentes formas de vida surda, mas, como estes discursos circulam e refletem sobre o cotidiano deles. Acerca desse aspecto, Lopes e Thoma (2013) explicam que,

⁴² *Diferença primordial* é uma noção desenvolvida por Lopes (2011) e citada por Lopes e Thoma (2013).

Em termos práticos citamos aqui dois exemplos: 1º) um mesmo indivíduo, por mais que se autodeclare surdo, também pode ser tratado, seja pelo Estado, seja por aqueles que trabalham com ele, seja pela postura pessoal diante dos direitos dados aos deficientes, como deficiente; 2º) um sujeito com surdez que optou por um implante coclear ou que foi submetido a um implante na infância, por mais que se autodeclare surdo, em muitas situações, é visto, pelos surdos, como deficiente; e, pelos ouvintes (quando não opta pela ativação do implante), como surdo/deficiente (p. 4).

Este movimento Estatal de abarcar a todos, independentemente de seus desejos individuais – como abarcar os discursos controlados por diferentes campos do saber dentro de uma sociedade neoliberal, consolida (ou materializa) a necessidade de trazer todos para dentro da escola a fim de controlá-los, além de se colocar como um imperativo de Estado. A lógica inclusiva age no sentido de alimentar as diferenças individuais, a competição, a multiplicação das normas e das normalidades, mas também da liberdade de escolha e da proliferação e identidades e comunidades (LOPES; FABRIS, 2020).

Sem abordarmos especificamente as ações do Estado sobre os indivíduos surdos, mas de um investimento sobre a população como um todo – seja deficientes auditivos, surdos ou outras formas de *ser* surdo – que sejam obrigados a participar da sociedade inclusiva, mesmo que sobre um gradiente de inclusão⁴³, implica “(...) estar subjetivado de tal forma pela inclusão que ela passa a ser não mais uma imposição do fora para dentro (ou do Estado para os sujeitos), mas um princípio categórico de vida (do ser consigo mesmo)” (LOPES; DAL’IGNA, 2012, p. 856). A obrigatoriedade da inclusão, como princípio categórico, submete o ser humano a um tipo de desenvolvimento subjetivado pela inclusão e pela capacidade de aprender a vida toda (MENEZES, 2011).

Faço minhas as palavras de Lopes e Fabris (2020) quando destacam que “(...) fazer uma *crítica radical*⁴⁴ à inclusão não significa ser contra ela, tampouco ignorar ou subestimar os muitos movimentos econômicos, políticos, comunitários, educacionais e identitários pró-inclusão” (LOPES; FABRIS, 2020, p. 13). A discussão que teço aqui não almeja ser contra ou a favor da inclusão, mas compreendê-la como um imperativo – e, portanto, necessário e produzido na Modernidade. Muito menos, se trata de negar as políticas de inclusão.

⁴³ A expressão *gradientes de inclusão* é utilizada pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI) para marcar distintos modos de participação dos sujeitos de uma população (LOPES; FABRIS, 2020, p. 4). As fronteiras do que caracteriza ações de inclusão e exclusão se misturam.

⁴⁴ As autoras Lopes e Fabris (2020) concebem o termo *crítica radical* com cautela, usando de precauções linguísticas e acadêmicas. Em suma, elas compreendem o termo como uma busca ou apreciação epistêmica, na raiz dos acontecimentos, dos distintos elementos e condições que o determinam.

Um dos preceitos foucaultianos do qual acredito é que não é possível nos colocar fora do poder ou de nossas relações. O que implica, neste raciocínio, é lutar por outras maneiras de sermos conduzidos, navegar na direção de uma universalização dos direitos nas diferenças (aparentemente paradoxal), e criar contra-condutas (FOUCAULT, 2008).

Apresentada a noção de subjetivação, é pertinente destacar a existência de dois conceitos que sustentam o entendimento de *ethos*: a *governamentalidade* e a *normalização*. É vantajoso para o leitor que comecemos pelo entendimento de *poder* uma vez que é necessário pensar os discursos que circulam nos diferentes espaços (com destaque especial ao socioantropológico e médico; à escola e à comunidade surda). Começemos pelo poder.

2.2 As relações de poder

O poder foucaultiano é entendido como efeito de relações, portanto, como relações de poder em oposição a uma entidade unitária e estável, que supõe a emergência de conjunções históricas, complexas e de efeitos múltiplos. Foucault delineia dois pontos importantes: se não há poder exercido por uns sobre os outros, “(...) então uma genealogia do poder é indissociável de uma história da subjetividade; se o poder não existe senão em ato, então é à questão do ‘como’ que ele retoma para analisar suas modalidades de exercício (...)” (REVEL, 2005, p. 67).

É necessário pontuar que os estudos foucaultianos não criaram uma teoria sobre poder, mas tinham como finalidade identificar sujeitos atuando sobre sujeitos. Estudar poder em Foucault vem atrelado às duas outras vértices do triângulo que ele compõe: direito e verdade (e poder). No curso *Em Defesa da Sociedade*, Foucault explica: “(...) somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar, temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou encontrá-la” (FOUCAULT, 2005a, p. 29). Logo, é possível inferir o poder como uma ação sobre ações.

O autor explica, principalmente, de que maneira o poder se movimenta através da sociedade. Como exemplo, podemos pensar que se existem leis, existem também aqueles que as determinam e aquelas que as obedecem. Portanto, “o poder como verdade vem se instituir, ora pelos discursos a que lhe é obrigada a produzir, ora pelos movimentos dos quais se tornam vitimados pela própria organização que a acomete e, por vezes, sem a devida consciência e reflexão (...)” (FERREIRINHA; RAITZ, 2010, p. 370).

Nessa perspectiva, o poder coloca em jogo as relações entre indivíduos e/ou grupos, distinguindo-se do poder que exercemos sobre as coisas que nos dão capacidade de modificá-las – remetendo-nos às aptidões inscritas diretamente em nosso corpo. São ações que, ao passo que se induzem, se respondem umas às outras; logo, se colocam de formas tão complexas e difusas – muitas vezes também interdependentes, que podem ser chamadas de relações de poder:

(...) se exercem por um aspecto extremamente importante através da produção e da troca de signos; e também não são dissociáveis das atividades finalizadas, seja daquelas que permitem exercer este poder (como as técnicas de adestramento, os procedimentos de dominação, as maneiras de obter obediência), seja daquelas que recorrem, para se desdobrarem, a relações de poder (assim na divisão do trabalho e na hierarquia das tarefas) (FOUCAULT, 1995, p. 241).

Foucault (1995) se coloca em oposição ao poder encarado como expressão da enunciação da lei e do discurso proibidor que vem atrelado às ideias negativas (de exclusão, rejeição e etc.): “Temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos (...). Na verdade, o poder produz realidade, produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (FOUCAULT, 2014, p. 189)⁴⁵. A visão do autor, encarando o poder e seu exercício como estratégias e técnicas que têm efeitos produtivos, abandona a noção de poder como termos jurídicos (FOUCAULT, 2014). Diante disso, é pertinente destacar que o abandono da visão tradicional de poder em seus aspectos negativos – proibir, censurar, reprimir, se deu nas pesquisas foucaultianas uma vez que isto não explicava as inúmeras redes de dominação existentes na sociedade.

“Como explicar a relativa tranquilidade [sic] do poder burguês em uma sociedade injusta e desigual, onde uma iníqua divisão de bens e poder vem se perpetuando com certa facilidade?” (MAIA, 1995, p. 86). Pois assim, Foucault (1979) propõe uma nova lente para analisar o fenômeno do poder. A acepção mais lógica é a de que o poder seja aceito porque, ao passo que pesa com o não, permeia e produz discurso, forma saber e induz ao prazer (FOUCAULT, 1979).

Para além disso, o distanciamento foucaultiano do modelo jurídico e legal faz emergir uma nova perspectiva: a de que o poder não é algo que possa ser detido por uma classe (dominante), afastando a participação dos dominados. Em verdade, “as relações de

⁴⁵ A obra usada como referência, *Vigiar e Punir*, foi publicada originalmente em 1975. Usa-se aqui a versão de 2014 no português.

poder presumem um enfrentamento perpétuo” (MAIA, 1995), compreendendo um eterno cabo de guerra entre as classes, sem que o poder esteja nas mãos apenas de uma delas ou de uma só pessoa.

Por ser um modo de ação sobre ações, as relações de poder são pautadas, indispensavelmente, no nexos social. E, viver em sociedade é abrir-se para a possibilidade de alguns agirem sobre a ação dos outros – o que quer dizer que uma sociedade na qual não existem relações de poder é uma abstração, tornando indispensável a análise do que são tais relações em uma dada sociedade. Assim, ainda que uma sociedade sem relações de poder seja caracterizada como irreal, não quer dizer que as relações de poder existentes sejam necessárias, nem que a centralidade do poder nas nelas seja incontornável. Mas, que a investigação das questões que as envolvem, “(...) do ‘agonismo’ entre relações de poder e intransitividade da liberdade é uma tarefa política incessante; e que é exatamente esta tarefa política inerente a toda existência social” (FOUCAULT, 1995, p. 246).

Ainda que falemos no enraizamento das relações de poder no conjunto social, não significa que exista um princípio de poder maior que domine até os menores elementos da sociedade, mas sim, que tal aspecto reforça a existência dessa ação sobre a dos outros e sobre as múltiplas formas de disparidade individual, de objetivos, e de dada aplicação do poder – sobre nós mesmo ou sobre os outros, que definam as diferentes formas de poder (FOUCAULT, 1995).

Foucault (1995) propõe uma linha de raciocínio para pensar a forma com a qual fomos capturados em nossa própria história. O autor sugere como ponto de partida olhar as formas de resistência contra as diferentes formas de poder, a fim de compreender as relações que o envolvem. Nas palavras do dele, este raciocínio consistiria:

(...) em usar esta resistência como um catalisador químico de modo a esclarecer as relações de poder, localizar sua posição, descobrir seu ponto de aplicação e os métodos utilizados. Mais do que analisar o poder do ponto de vista de sua racionalidade interna, ela consiste em analisar as relações de poder através do antagonismo das estratégias (FOUCAULT, 1995, p. 234).

Foucault (1995) exemplifica tal “antagonismo das estratégias” dizendo que, para descobrir o que significa sanidade em nossa sociedade, deveríamos investigar o campo da insanidade. Neste raciocínio, para compreender as relações de poder, deveríamos olhar para as formas de resistência e tentativas de dissociação destas relações (FOUCAULT, 1995). Algumas outras oposições ao poder que nos ajudam a pensar esta estratégia seriam:

a dos homens sobre as mulheres, dos pais sobre os filhos, do psiquiatra sobre o doente, da medicina sobre a população, e da administração sobre modos de vida dos sujeitos (FOUCAULT, 1995). E, para além de afirmar que estas são lutas antiautoritárias, o autor define seis pontos que elas têm em comum:

- 1) Estas lutas não estão contidas a um determinado país, forma política ou econômica e, por isso, são lutas transversais;
- 2) Os objetivos dessas lutas são efeitos do poder, enquanto poder. Ou seja, não se critica a medicina por ser lucrativa, mas por exercer um poder, sem controle, sobre os corpos/vidas dos indivíduos;
- 3) São lutas anárquicas, imediatas. Não têm como objetivo encontrar uma solução para todos os problemas (o fim da luta de classe, como por exemplo), mas luta contra seu inimigo imediato;
- 4) Não são nem a favor, nem contra o indivíduo, mas contra o governo da individualidade. Ao passo que afirmam o direito de ser diferente, enfatizam e também combatem tudo aquilo que separa o indivíduo e que fragmenta a vida em comunidade;
- 5) Opõem-se aos efeitos do poder relacionados ao saber; lutam contra os privilégios dele. O que é questionado aqui é a maneira pela qual o saber circula – e funciona, e suas relações com o poder e;
- 6) Por fim, estas lutas guerreiam as abstrações do Estado que ignora quem somos de forma individual e, majoritariamente, orbitam em torno da questão: quem somos nós?

Foucault (1995) finaliza esse estudo com a seguinte produção: “em suma, o principal objetivo destas lutas é atacar, não tanto ‘tal ou tal’ instituição de poder ou grupo ou elite ou classe, mas, antes, uma técnica, uma forma de poder” (p. 235 – aspas do autor). Assim, chegamos ao que nos interessa: a forma de poder da qual falamos aplica-se, diariamente, à vida cotidiana e categoriza o indivíduo, marca-o em sua individualidade, liga-o à sua identidade e impõe uma lei de verdade. Em outras palavras, *é uma forma de poder que faz sujeitos serem sujeitos*. E mais: existem dois sentidos para a palavra sujeito: a) sujeito a alguém, seja por controle, seja por dependência; b) aprisionado/capturado a sua identidade tanto pela consciência quanto pelo autoconhecimento. Independente do sentido, ambas insinuem a existência de uma forma de poder que subjuga e torna *o ser*, sujeito.

Sobre as lutas das quais estava falando, Foucault (1995) as divide em três tipos: contra as formas de domínio (étnica, social ou religiosa); contra as formas de exploração (que separam os indivíduos daquilo que produzem) e contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo (contra sujeição, formas de subjetivação e submissão). Estas lutas podem acontecer isoladas ou misturadas entre si: “No século XIX, a luta contra a exploração surgiu em primeiro plano. E, atualmente, a luta contra as formas de sujeição – contra a submissão da subjetividade – está se tornando cada vez mais importante (...)” (FOUCAULT, 1995, p. 236). E antes que possamos criticar o entendimento de que todos os movimentos sociais a partir do século XVI são como uma grande crise da experiência ocidental da subjetividade, ocasionadas sempre por forças econômicas e/ou sociais, Foucault (1995) faz um adendo:

Eu sei que objeções podem ser feitas. Podemos dizer que todos os tipos de sujeição são fenômenos derivados, que são meras consequências de outros processos econômicos e sociais: forças de produção, luta de classe e estruturas ideológicas que determinam a forma de subjetividade.

Sem dúvida, os mecanismos de sujeição não podem ser estudados fora de sua relação com os mecanismos de exploração e dominação. Porém, não constituem apenas o ‘terminal’ de mecanismos mais fundamentais. Eles mantêm relações complexas e circulares com outras formas (p. 236 – aspas do autor)

Qual o denominador comum a estas lutas? Por que elas tendem a prevalecer em nossa sociedade? A partir do século XVI temos o desenvolvimento contínuo de uma nova estrutura política: o Estado. O Estado é um poder político que ignora os indivíduos e se ocupa apenas de uma classe ou grupo. Nunca antes na história do mundo existiu um poder que combinasse, ao mesmo tempo, técnicas de individualização e procedimentos de totalização. Isto se deve ao fato de que o Estado moderno do ocidente adicionou à sua forma política a tecnologia do poder pastoral.

Se na Idade Média o poder funcionava, principalmente a amostra de bens, a partir dos séculos XVI e XVII ele se organiza pela ideia de produção e prestação, ultrapassando-se o poder soberano para o poder que integra o corpo dos indivíduos às suas próprias vidas. Diante disso, Foucault (2008b) chancela o nascimento das disciplinas como um tipo de saber que se alimenta pela governamentalidade e cuja racionalidade é a economia política. Essa disciplina se modifica,

(...) na medida em que o governo dos indivíduos é completado por um controle das "populações", por meio de uma série de "biopoderes" que administram a vida (a higiene, a sexualidade, a demografia ...) de maneira global a fim de permitir uma maximização da reprodução do valor (isto é, uma gestão menos dispendiosa da produção) (REVEL, 2005 – aspas da autora).

Foucault (1995) alerta ainda para a indispensabilidade de distinguirmos as *relações de poder* e as *relações de comunicação*. A segunda modalidade transmite informações pela língua, sistema de signos ou outro meio de símbolos pois, o ato da comunicação, naturalmente, sempre age sobre o(s) outro(s); contudo, sua produção e circulação podem ter como finalidade ou consequência efeitos de poder (não sendo apenas característica de tal poder). Outra relação apontada pelo autor são as *capacidades objetivas* que, em sua aplicação, utilizam-se das relações de comunicação (informações prévias ou trabalho dividido), imbricada às relações de poder (tarefas obrigatórias, gestos impostos por uma tradição, repartição obrigatória do trabalho...), expressando que: “Sem dúvida, a coordenação entre estes três tipos de relação não é uniforme nem constante” (FOUCAULT, 1995, p. 241).

Aprofundando um pouco mais, posso afirmar que existe a coordenação entre estes três tipos de relação que não acontecem de forma homogênea ou contínua, mas que, em algumas circunstâncias, suas inter-relações agem sobre um modelo específico, ou no que Foucault (1995) chama de bloco. Um exemplo de um bloco que acontece de forma muito bem orquestrada pode ser analisado pela *máquina-escola*:

(...) uma instituição escolar: sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definido – tudo isto constitui um “bloco” de capacidade-comunicação-poder. A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do ‘valor’ de cada um dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa, punição, hierarquia piramidal) (FOUCAULT, 1995, p. 241 – aspas do autor).

Estes blocos – nos quais existe a aplicação da tríade capacidade-comunicação-poder, quando ajustados uns aos outros podem constituir disciplinas. Elas exibem a forma com a qual essa tríade se articula uma sobre a outra, por meio de uma proeminência

alternada: 1) das relações de poder (tipo monástica ou penitenciária); 2) das relações de comunicação (em disciplinas de aprendizagem); 3) da saturação dos três tipos de relação (em disciplina militar com abundância das relações).

Ao falarmos em disciplinarização, em especial das sociedades europeias, a partir do século XVIII os indivíduos a ela submetidos não se tornam obedientes, mas, instituiu-se ali um controle racional e econômico entre as atividades produtivas, as redes de comunicação e o jogo das relações de poder (FOUCAULT, 1995).

Quanto à especificidade dessas relações, não há “o” poder, seja ele maciço ou difuso, concentrado ou distribuído. Existe apenas o poder de uns sobre os outros. Logo, não está circunscrito na ordem do consentimento uma vez que é a renúncia da liberdade e a transferência de direito. Claro, a relação de poder pode ser efeito de um consentimento anterior, mas não é manifestado em consenso pois, “De fato, aquilo que define uma relação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes” (FOUCAULT, 1995, p. 243). As relações de poder, portanto, operam tanto no campo da violência, quanto do consentimento, confundindo-se quanto à natureza, a ser efeito ou instrumentos destas relações.

Perante a isso, é importante apontar o conceito de violência uma vez que ele será chave de leitura das práticas inclusivas das *vidas-poema* selecionadas nessa tese. A violência se coloca na ação de força, na irrupção de uma marca – ainda que simbólica (produção semiótica), de uma prática que produz espaços de movimentação dos corpos na escola.

Podemos encontrar nas análises históricas foucaultianas três modelos – que se complementam, sem se excluir, de exercício do poder: a *soberania*, o *disciplinar* e o *biopoder*. O soberano, na teoria clássica da soberania, tem o direito da vida e da morte sobre seus súditos, podendo fazê-los morrer ou viver, logo, “o efeito do poder soberano sobre a vida só se exerce a partir do momento em que o soberano pode matar” (FOUCAULT, 2005, p. 86).

A disciplina é caracterizada por um conjunto de procedimentos – como o adestramento, a docilidade e outros, e por dividir o corpo em partes para treiná-lo para que funcionem da maneira mais eficiente possível (SANTOS; KLAUS, 2013). Ela surge em um cenário de arquitetura disciplinar do espaço (SANTOS; KLAUS, 2013) a fim de regular circulações e condutas individuais e acontece de forma sutil em uma rede de micropoderes.

No caso da nova tecnologia do poder, denominada biopoder, não se exclui a técnica da disciplina, mas, se soma a ela e é dirigido à massa, à população⁴⁶. Massa esta afetada por processos que são intrínsecos à vida: nascimento, morte, produção, doença, etc., então, “(...) a ênfase não está mais na anátomo-política do corpo humano, mas na biopolítica da espécie humana” (SANTOS; KLAUS, 2013, p. 66). A partir deste ponto, podemos afirmar que os indivíduos se tornam instrumentos que servem aos fins do Estado. A vida só vale porque é útil, mas só é útil se for dócil e disciplinarizada (SANTOS; KLAUS, 2013).

Ainda que ao falarmos de poder, falemos de Estado, também, é interessante refletir: “Ora, o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma ‘apropriação’” (FOUCAULT, 2014, p. 30 – aspas do autor). Esta perspectiva para a análise do poder – afastada de um modelo jurídico, desloca o que se pensa sobre o papel do Estado, que era considerado antes como constituidor das relações de poder. Sem embargo, “O fenômeno da dominação, com as inúmeras relações de poder que pressupõe, preexiste ao Estado” (MAIA, 1995, p. 87).

No que diz respeito ao Estado, devem ser abandonados modelos centralizadores. O poder, como dito anteriormente, não emana de um ponto (que comumente era apontado como o Estado), portanto, a compreensão acerca dele deve ser feita por relações de poder dinâmicas – tal como em uma rede que permeia o corpo social em sua totalidade, englobando e articulando diversos focos do poder (Estado, escola, prisão, hospital, família, etc.). Deve-se acolher o princípio de sua dinâmica e mobilidade em funcionamento na sociedade – fator essencial à compreensão do poder na perspectiva de Foucault (2004):

Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro como uma multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas (...) enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 2004, p. 88-89)

⁴⁶ Este novo elemento, a população instituída pelo biopoder, é objeto sobre o qual esta forma de poder se exerce. A biopolítica maximiza a dimensão focada no corpo, ao passo que continua a ser um processo de intervenção e controle.

O Estado nas sociedades contemporâneas não é apenas um lugar ou uma maneira na qual as relações de poder podem ser exercidas, mas todos os outros tipos de relação de poder que a ele se referem. Foucault (1995) explica que não é que todas as relações sejam derivadas do Estado, mas porque foi produzida uma estatização das relações de poder: “Ao nos referirmos ao sentido restrito da palavra ‘governo’, poderíamos dizer que as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado” (FOUCAULT, 1995, p. 247).

Entro agora no campo da conduta, que é o ato de conduzir aos outros utilizando-se de mecanismos de coerção. O exercício do poder em si compreende a condução de conduta, governo. E Governo⁴⁷ diz respeito a dirigir a conduta dos indivíduos ou grupos (crianças, comunidades, famílias, doentes...), compreendendo as formas de sujeição políticas, econômicas e outros modos de ação sobre o indivíduo. Governar, para Foucault (1995), é constituir estrutura sobre as possíveis ações do outro.

Algumas diferenciações precisam ser sublinhadas nesta tese, na utilidade de evitar confusões. Me pauto em Alfredo Veiga-Neto (2015), que utiliza *Governo*, com “G” maiúsculo, para definir aquele que governa. *Gouvernement*, seriam as ações de condução das condutas de uma população. *Governamento*, então, pode ser usada para aludir às ações de um Governo sobre aquele que deseja governar. Por último, *governamentalidade* – que também é proposta por Veiga-Neto (2015), na tradução de *gouvernementalité*. *Governamentalidade* seria a arte de governar cuja racionalidade tem por princípio e lócus de aplicação o Estado, e constitui-se de um conjunto de procedimentos e táticas de poder que tem por alvo a população, a saber, a biopolítica. Assim, a “*Governamentalidade* engloba tanto as ações de intervenção previstas na ordem do *governamento*, quanto intervenções sobre o sujeito ou do sujeito sobre ele mesmo previstas na ordem da *subjetivação*” (LOPES; THOMA, 2013, p. 7).

É importante frisar que governar não é a determinação de condutas sobre objetos passivos e inertes, mas “envolve oferecer razões pelas quais os governados deveriam obedecer, significando que podem questionar as razões do porque são governados” (OKSALA, 2011, p. 108). Através do entendimento de *governamento*, manifestam-se indagações sobre como não ser governado ou como não se deixar ser governado de tais

⁴⁷ O conceito de governo, como grade de análise para as relações de poder, é elaborado em *Segurança, Território e População*.

maneiras ou para determinados fins (FOUCAULT, 1990). Surge ainda um sentimento de querer governar mais a si mesmo, mas, que fique claro que não concerne a uma renúncia das relações de poder uma vez que governar a si mesmo está vinculado à ação de ser governado. E, em sentido algum, isso expressa desgoverno ou anarquismo em seu mais puro significado.

O exercício do poder tal qual um modo de ação sobre as ações dos outros e qualificado como governo, só pode ser exercido sobre indivíduos livres pois “a relação de poder e a insubmissão da liberdade não podem, então, ser separadas” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Há, nas relações de poder, um eterno e constante enfrentamento – coisa que não aconteceria se não houvesse liberdade, haja vista que a existência da liberdade garante a oportunidade de reação daqueles sobre os quais o poder é exercido (FOUCAULT, 1995). Sem liberdade e, portanto, sem possibilidade de reação, não há poder.

2.2.1 Resistências⁴⁸

Em Foucault, o termo resistência carrega a noção de um indivíduo singular que conseguiu, de maneira distinta, “escapar” aos dispositivos de classificação e normalização do discurso, mas sempre atrelado à transgressão (REVEL, 2005). Foi a partir da década de 70, na literatura foucaultiana, que a resistência ganha o sentido de existir, necessariamente, onde há poder (uma vez que são inseparáveis). A resistência pode tanto fundar as relações de poder, quanto ser resultado dessas relações, e, para além disso, “(...) na medida em que as relações de poder estão em todo lugar, a resistência é a possibilidade de criar espaços de lutas e de agenciar possibilidades de transformação em toda parte” (REVEL, 2005, p. 74).

Revel (2005) sublinha alguns pontos na literatura do filósofo francês sobre as relações de poder e as resistências: a) a resistência não é anterior ao poder, eles coexistem contemporaneamente, não havendo anterioridade lógica ou cronológica; b) a resistência precisa ter as mesmas características que o poder, tão inventiva, produtiva e móvel quanto

⁴⁸ Refiro-me a resistência, na perspectiva foucaultiana, para discutir ações sobre ações, focando nas ações de resistência das *vida-poema* atravessadas pela marca da surdez na escola inclusiva. Pretendo entrecruzar este conceito à perspectiva de Deleuze e Guattari quando estes apontam que a constituição do eu em linhas permite conexões rizomáticas e, assim, possibilita-se o surgimento de linhas de fuga (como resistências ao padrão normativo). Descrevo as produções rizomáticas no tópico que segue, na intenção da articulação conceitual advinda dos três autores mencionados.

ele (o que significa que a resistência não vem de fora do poder); c) é possível que as resistências estabeleçam novas relações de poder, assim como as relações de poder podem formar novas resistências (há uma atração recíproca em inversão perpétua). Em suma,

A descrição de Foucault dessa "reciprocidade" indissolúvel não é redutível a um modelo simplista no interior do qual o poder seria inteiramente considerado negativo e as lutas como tentativas de liberação: não somente o poder, ao produzir efeitos de verdade, é positivo, mas as relações de poder somente estão por toda parte porque por toda parte os indivíduos são livres. Não é, portanto, fundamentalmente contra o poder que nascem as lutas, mas contra certos efeitos de poder, contra certos estados de dominação, num espaço que foi, paradoxalmente, aberto pelas relações de poder. E inversamente: se não houvesse resistência, não haveria efeitos de poder, mas simplesmente problemas de obediência (REVEL, 2005, p. 76 – aspas da autora).

Sobre as relações de poder e sua existência intrínseca a uma insubmissão, Foucault (1995) pontua que

Pois, se é verdade que no centro das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma ‘insubmissão’ e liberdades essencialmente renitente, não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta, sem que para tanto venham se sobrepor (...). Elas constituem reciprocamente uma espécie limite permanente, de ponto de inversão possível (p. 248).

Em *As Palavras e as Coisas* (Foucault, 1994), o sujeito é um objeto historicamente construído e que tem sua gênese em determinações exteriores a ele. Isso porque, “no curso de sua história, os homens jamais cessaram de se construir, isto é, de deslocar continuamente sua subjetividade, de se constituir numa série infinita e múltipla de subjetividades diferentes, que jamais terão fim (...)” (FOUCAULT, 1994, *apud* REVEL, 2005, p. 85). Essa subjetividade, sempre em movimento e em perpétuo “desprendimento”⁴⁹ em relação a si mesma, é o produto de determinações históricas e do trabalho sobre si, de acordo com Foucault, “(...) e é nessa dupla ancoragem que se enlaça o problema da resistência subjetiva das singularidades: o lugar de invenção do si não está no exterior da grade do saber/poder, mas na sua torção íntima (...)” (REVEL, 2005, p. 85).

⁴⁹ Palavra destacada por Judith Revel (2005).

2.3 Linhas, novelos, tramas e dramas

No que tange à cartografia, podemos entender que, como sujeitos, somos atravessados por linhas em todas as direções. Elas estão presentes nos espaços onde circulamos, trabalhamos e habitamos, cortando até mesmo nossa experimentação dos afetos. Deleuze (1992) concebe que as linhas são elementos que constituem os acontecimentos e suas cartografias; logo, enquanto pesquisa cartográfica, esta tese busca justamente estratégias para olhar estratos e as linhas que estão em articulação e em operação na escola – lócus desta investigação, pensar nas linhas que a compõem ou as que ela compõe, assim como aquelas que ela empresta ou cria. Para tanto, vamos pensar o que são estas linhas.

Ao compreendermos a subjetividade como meio para pensar o eu, ao invés de afirmar a centralidade da consciência, deslocamo-la à margem de um processo da qual ela é um sinal – e não a causa, quando organizamos, ainda ao início deste capítulo, sua noção a partir do conceito foucaultiano de subjetividade. Justamente por não considerar aqui a subjetividade como algo dado ou um ponto de partida inicial, reafirmo a necessidade de estudar as linhas que compõem o mapa da nossa realidade, ou seja, as relações de forças de sentidos nas quais tecemos o mundo e esboçam novas formas de experiências de sentido, escapando-nos. Para tanto, articulo à noção de subjetividade de Michel Foucault (já trabalhada) aos escritos de Félix Guattari e Gilles Deleuze. Em *Diálogos*, Deleuze e Parnet (2004)⁵⁰ descrevem:

(...) as coisas, as pessoas são compostas por linhas muito diversas, e que não sabem, necessariamente, em que linhas estão, nem onde fazer passar a linha que estão em vias de traçar; numa palavra: há toda uma geografia nas pessoas, com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga, etc. (p. 21).

Os autores afirmam que somos feitos de linhas que se entrelaçam e se conjugam umas às outras, criando variações entre elas. Assim, tanto indivíduos quanto grupos – e também sociedades inteiras, são constituídos por linhas e, independentemente de sua dureza ou flexibilidade, sempre implicam relações conectivas. Pensar a linha que opera em determinado território só é possível quando a consideramos como uma rede composta de linhas em que todas estão em conexão. Em outras palavras, "indivíduos ou grupos,

⁵⁰ Originalmente publicado em 1977.

somos atravessados por linhas, meridianos, geodésicas, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não têm a mesma natureza. São linhas que nos compõem” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 76).

Em sequência, Deleuze e Guattari (1996) adicionam que existem três tipos de linhas “Ou, antes, conjuntos de linhas, pois cada espécie é múltipla. Podemos nos interessar por uma dessas linhas mais do que pelas outras, e talvez, com efeito, haja uma que seja, não determinante, mas que importe mais do que as outras... se estiver presente” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 76). São elas as linhas de segmentaridade dura (ou linhas molares), linhas de segmentaridade maleável (ou linhas moleculares), e linhas de fuga.

As linhas de segmentaridade dura são aquelas que compreendem elementos grandes de constituição, de identidade (hegemônicas) das pessoas, como classe social, raça, orientação sexual, estado civil, religião, entre outros. Estes seriam os grandes binarismos, considerados irreduzíveis, bem determinados e presentes nesta linha endurecida, que definem, por exemplo, a divisão entre rico, pobre, louco... e estabelece também papéis sociais como professor, estudante, patrão, operário, militar, casado...

(...) existe aí, como em cada um de nós, uma linha de segmentaridade dura em que tudo parece contável e previsto, o início e o fim de um segmento, a passagem de um segmento a outro. Nossa vida é feita assim: não apenas os grandes conjuntos molares (Estados, instituições, classes), mas as pessoas como elementos de um conjunto, os sentimentos como relacionamentos entre pessoas são segmentarizados, de um modo que não é feito para perturbar nem para dispersar, mas ao contrário para garantir e controlar a identidade de cada instância, incluindo-se aí a identidade pessoal (Deleuze; Guattari, 1996, p. 61-62).

As linhas de segmentaridade dura existem em toda sociedade e se manifestam ao longo da história de acordo com a sociedade vigente, mas nunca deixam de estar presentes. Elas são responsáveis pela normatização e por manter a ordem por meio de seus atravessamentos, com o objetivo de evitar aquilo que seja inadequado de acordo com o que for determinado na sociedade vigente.

Ainda que responsáveis pelos amplos cortes dualistas, elas não estão presentes apenas nos segmentos molares da sociedade, mas também nos relacionamentos interpessoais. Como elementos que fazem parte de um conjunto, os indivíduos e seus relacionamentos são segmentarizados sempre sob o pressuposto de controlar a identidade de cada instância, inclusive na esfera pessoal (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

Nessa perspectiva, é interessante destacar que as linhas duras nos pontuam algumas informações. Primeiro, o fato de que nossas identidades são determinadas de acordo com as posições que ocupamos, seja como aluno, trabalhador, militar, pai, namorado, etc. A segunda informação é de que nenhuma linha é boa ou ruim – fato este que se aplica a todas as linhas das quais vou tratar. Isto é, seu problema paira sobre o desejo em determinadas formas de vida e não no tipo de experiência que cada linha favorece (CASSIANO; FURLAN, 2013).

No que diz respeito às linhas de segmentaridade maleável, pode-se afirmar que estas são mais fluidas – fato característico do funcionamento rizomático. O rizoma pode se apresentar em maior ou menor grau nas relações ou estratos e, falar dele para Deleuze e Guattari (1995a), pressupõe a presença de uma multiplicidade de elementos e relações que podem se conectar a outros e traçar novas linhas ou mesmo possibilidades de vir a se conectar, em oposição a sistemas arborizados. O acontecimento é o lócus da construção da realidade, portanto, as linhas de segmentaridade maleável possuem “(...) impulsos e rachaduras na imanência de um rizoma, ao invés dos grandes movimentos e dos grandes cortes determinados” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 66).

Essas linhas não buscam estratificar repetidamente pois são de uma micropolítica – o que as faz menos localizáveis. Elas contêm fluxos e também partículas que acabam por escapar ao controle dos sistemas molares e macropolíticos. As linhas maleáveis são fluxos que não cessam a passar, seja por baixo ou por entre as linhas duras; logo, se constituem precisamente como aquilo que desterritorializa, ou seja, são fissuras nas linhas duras. E é na justaposição da macropolítica (dos jogos de poder) que se dão os rumores micropolíticos – aqueles operados pelo desejo. Nas linhas flexíveis, os vetores mudam constantemente à medida que encontram outros movimentos e se agenciam com eles. Neste sentido, podemos inferir que é na outridade que são traçadas as linhas flexíveis.

A fim de evitar confusões entre as duas segmentaridades de linha (duras e maleáveis), empresto as palavras de Cassiano e Furlan (2013) que esmiúçam o exemplo construído por Deleuze e Guattari (1996):

As lunetas vigiam as grandes dualidades que produzem e fazem passar linhas duras, elas observam e recortam, e assim sobrecodificam todas as coisas que encontram pela frente a fim de que se enquadrem nos modelos predispostos pelo sistema dual. Já para as microsegmentaridades existem os telescópios, muito menos numerosos, mas capazes de ver os movimentos que se fazem em devir, subitamente e que não se permitem codificar pelos sistemas duais, embora haja pressão para isso a todo momento, assim que as alterações

são percebidas. Esses dois vigilantes são componentes do funcionamento maquínico da sociedade (Com esse termo Deleuze e Guattari visam a dar destaque à composição dos elementos corpóreos enquanto produção da realidade; portanto, a realidade social como maquinação das coisas e dos corpos entre si, inclusive plantas e animais, e nesse sentido os autores se apropriam da herança do materialismo histórico). Ambos fazem parte do controle social, e, no entanto, os telescópios e as linhas moleculares parecem oscilar (CASSIANO; FURLAN, 2013, p. 374).

Essa oscilação das linhas moleculares parece ter como causa o fato de não se encaixarem nas grandes dualidades e, por isso, existem dois efeitos: há uma pressão para que sejam lidas ou decodificadas por meio das lentes das linhas duras (de forma repetida); e, de forma avessa, mas que acontece ao mesmo tempo, há uma coerção para que sejam devir e se desestratifiquem – fazendo, conseqüentemente, com que desaguem no terceiro tipo de linha: as linhas de fuga.

O terceiro e último tipo de linha são as linhas de fuga. Elas podem ser entendidas como rompimentos que levam a mudanças abruptas, frequentemente invisíveis e imperceptíveis, que não são decodificadas nem pelas linhas duras, nem pelas linhas maleáveis. Ou seja, “são rupturas que desfazem o eu com suas relações estabelecidas, entregando-o à pura experimentação do devir, ao menos momentaneamente. São linhas muito ativas, imprevisíveis, que em grande parte das vezes precisam ser inventadas, sem modelo de orientação” (CASSIANO; FURLAN, 2013, p. 374).

Uma vez que estas linhas em questão libertam desejos de seus estratos, o sujeito se entrega plenamente a este acontecimento: a sua experimentação:

Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. (...). Faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante, atribuições que reconstituem um sujeito (...) (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 17).

As linhas de fuga são vetores que fogem e desafiam capturas, categorizações e classificações. O que significa também dizer que a verdade que ela constitui não é inerente aos seus resultados, mas aos seus limites que são imprevisíveis bem como nos encontros com as dobras do “fora” com a qual se conecta e se transforma. Estas linhas não têm um destino ou trajeto determinado e se constituem em sua fuga livre, portanto, não fogem como de uma ameaça, mas libertam o desejo do controle representacional.

Embora apresentem desenhos bastante diferentes, estas três segmentaridades de linhas não podem ser pensadas de forma separada: elas coexistem, se misturam, se subtraem e se alternam, e não param de interferir umas sobre as outras. Diante disso, ninguém e nenhum território é composto por uma linha apenas pois, por mais duras que sejam as linhas presentes em um território, sempre existirão linhas flexíveis rompendo sua dureza e linhas de fuga constituindo novas configurações.

Seus efeitos – os de serem atravessados pelas linhas, podem perdurar instantes ou muito tempo, ser pequenas ou tomar dimensões imensas uma vez que “Nossas relações são, pois, atravessamentos de linhas, e cada uma delas nos agita de forma mais ou menos intensa e (im)perceptível” (CASSIANO; FURLAN, 2013, p. 375). Outro ponto a ser considerado é que ainda que existem, em cada estrato, linhas de fuga – e as conexões que favoreçam suas condições de estabelecimento podem levar à fixação de novos estratos. Contextualizados nossos processos de subjetivação pelas diferentes noções de linhas que caracterizam nossas relações, passo a falar um pouco mais sobre as formas de vida singulares produzidas pelas linhas de fuga.

2.4 *Ethos* e a produção de formas de vida singulares

Com o intuito de assegurar a normalidade e, conseqüentemente, o equilíbrio social, a literatura foucaultiana nas aulas: *Em Defesa da Sociedade; Os anormais; Nascimento da Biopolítica e Segurança; e Território e População*, aperfeiçoa a arte de governar e, conseqüentemente, faz com que entremos na era da governamentalidade (CARVALHO, 2015a). De forma rápida, a normalidade seria um padrão inventado para estabelecer o que é anormalidade – medida que demarca o território da existência. Ela existe a partir da norma que “(...) marca a existência de algo tomado como o ideal e que serve para mostrar e demarcar aqueles que estão fora da curva da normalidade, no desvio que deve ser corrigido e ajustado” (THOMA, 2005, p. 254). Determinar o que é anormal, utilizando como parâmetro aquilo que se tem a mais ou a menos, é

(...) reconhecer o caráter normativo do estado dito normal. Esse estado normal ou fisiológico deixa de ser apenas uma disposição detectável e explicável como um fato, para ser a manifestação do apego a algum valor (CANGUILHEM, 2009, 20).

O anormal, sob esta ótica, é observado sempre em comparação à uma suposta normalidade. A norma é o que institui parâmetros sociais – refletidos em uma cultura,

coerções e dispositivos (nenhum definido por leis indiscutíveis), e que tem como finalidade alcançar uma população homogênea. Entretanto, ainda que com a intenção de incluir o indivíduo, a norma o nomeia, o controla, e o corrige, e a sociedade, incomodada com a deficiência, demanda enquadrá-la ao padrão de normalidade. Sendo assim, os parâmetros de normalidade são legitimados pelo exercício do poder no qual a ideia de normalidade é pautada; logo, o que é incômodo e indesejável é entendido como anormal.

O normal e o anormal são discussões feitas por Foucault (1991) também, uma vez que surge uma nova ordem social, no século XVII, permitindo um rearranjo nas relações sociais e composições dos poderes. A medicina passa a ter uma ação normatizadora de inspeção e controle dos indivíduos – algo que antes era dispensado exclusivamente à religião.

A norma inclui, traz para o seu domínio e, por ser universal, precisa lançar mão de mecanismos sofisticados de homogeneização. Mas, ainda que pareça elástica, ela disciplina frente à variedade de identidades e comunidades que exigem respeito às suas diferenças. Assim, a popularização da política da diferença e da inclusão se revela insuficiente para abarcar a todos.

Neste cenário, a educação, que já foi destinada apenas à uma parcela diminuta de indivíduos, agora é reorganizada para comportar toda a população em nome da condução de condutas que, de acordo com Popkewitz (2008), é uma invenção do século XIX. Por conta disso, a escola “(...) encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna” (VEIGA-NETO, 2007, p. 70).

A escola moderna se organiza como uma maquinaria, colocando em funcionamento táticas de governamentalidade. Os processos de normalização educacionais estão voltados, majoritariamente para a normalização e correção dos corpos – no caso dos surdos, da comunicação, por exemplo, permeando a vivência escolar de processos educativos corretivos em um discurso médico e terapêutico. A normalização dos surdos pode ser entendida como efeito das relações sociais localizadas no *lócus* escolar – assim como em distintas instituições sociais. Contudo, o foco aqui é a escola, não por ser uma instituição dedicada à educação, mas porque a educação viabiliza pensar as formas com as quais a surdez se constituiu como forma de subjetivação.

É na escola que os sujeitos surdos entram em contato com outras possibilidades que não àquela inventada pelo discurso médico, materializando condições para a construção de identidades surdas (LOPES; THOMA, 2013). Seja este espaço sob

orientação da Educação Especial ou de uma perspectiva socioantropológica, é na escola que a vivência entre surdos torna possível que estes se percebam em meio aos seus pares e, conseqüentemente, ajam sob as normas criadas no interior das práticas escolares surdas. Nesse sentido, “para além da norma moderna disciplinar, vigente com intensidade em qualquer escola, os sujeitos com surdez são tensionados a viverem e a se subjetivarem na conjugação tensa entre normas audistas e normas surdas” (LOPES; THOMA, 2013, p. 8).

Perpasso rapidamente sobre a questão das normas surdas e audistas. As normas audistas são aquelas produzidas por discursos que classificam como normal o ouvir; enquanto aqueles que têm perdas são considerados como anormais. O ‘Ouvintismo’ – termo amplamente utilizado no que se refere a relações de poder/saber entre surdos e ouvintes, coloca sobre os ouvintes o problema e não nos discursos sobre audição; valoriza-se, portanto, a lógica ouvinte em detrimento de não ouvir; as práticas e discursos se estruturam a partir da lógica ouvinte, e consideram a surdez como uma deficiência e/ou uma falta a ser recuperada.

Já as normas surdas são produzidas por meio de discursos que veem na surdez uma diferença linguística e cultural. No entanto, apontam modelos a serem seguidos e aceitos, como a fluência em língua de sinais; a participação na comunidade surda; a militância nas causas surdas, entre outros aspectos.

Os tensionamentos, localizados na escola e sobre os quais (sobre)vivem e se subjetivam os alunos surdos – entre normas audistas e surdas, discursos que constituem o especial, o *ethos* surdo e o implantado, acionam diferentes formas de viver – ora como ouvinte, ora como surdo, ora integra comunidade surda, ora como usuário da Libras, ora como deficiente... O implantado – apesar de ser sim uma forma de subjetivação possível, passa a ocupar um “não lugar” pois não é legitimada.

Diante disso, podemos nos questionar: onde se encontram os surdos implantados em meio a isso? Em meio aos investimentos do Estado nos indivíduos surdos, crescem, ao mesmo tempo, investimentos de cirurgias de implante coclear⁵¹ e disseminação da cultura surda e da língua de sinais (LOPES; THOMA, 2013). E, ainda que pareça contraditório, na contemporaneidade, são considerados parte de ações biopolíticas de controle e gestão populacional.

⁵¹ O implante coclear é um dispositivo eletrônico que oferece ao usuário melhora de capacidades auditivas e comunicacionais ao estimular eletricamente as fibras nervosas, o que permite a transmissão do sinal elétrico para o nervo auditivo a ser decodificado pelo córtex cerebral. O implante é diferente do aparelho auditivo (Aparelho de Amplificação Sonora Individual – AASI), que amplifica o som.

Importa dizer, neste momento, que indivíduos pertencentes às comunidades surdas compactuam com as marcas identitárias que os fazem parte da comunidade a partir de discursos socioantropológicos e, portanto, têm uma lógica outra:

Na lógica surda, daqueles que militam pelo reconhecimento da surdez como presença do olhar e como um marcador de identidade, a lógica da normalização e da cura não vai ao encontro dos seus interesses, pois eles não se consideram indivíduos a corrigir. Portanto, as práticas discursivas dos avanços científicos e biotecnológicos não são consideradas benéficas para esses sujeitos surdos. O lugar de onde fala um médico não é o mesmo lugar de onde fala um surdo radical, militante da diferença surda (REZENDE, 2010, p. 55).

O nascimento das comunidades permite que as práticas de governo contemporâneas sistematizem e organizem os “tipos” de seres humanos em comunidades. Por conseguinte,

Torna-se cada vez mais evidente nas políticas e nas ações de governo que a noção de social entrou em crise e abriu caminho para a gestão da vida pelo viés da comunidade. Tal lógica, em franca expansão, além de criar uma superfície na qual as relações são significadas, também desenha o território sobre o qual estratégias de governo devem ser desenvolvidas (LOPES; THOMA, 2013, p. 9).

Sumarizo algumas afirmativas quanto ao tema: quanto mais fracionamos a sociedade em identidades, mais perdemos de vista princípios comuns uma vez que não nos vemos uns nos outros e não nos identificamos. As lutas individuais acabam por enfraquecer as lutas coletivas e a questão da diferença mostra o caráter irreprodutível do indivíduo. Portanto, a lógica da diferença se enfraquece dentro do governo identitário.

No seguimento de tais afirmações, é crucial que compreendamos que o fortalecimento da comunidade surda – organizada e militante, congrega condições de reunião de pares, fortalecimento linguístico e cultural. Tem-se, portanto, que expressão e força criam uma norma surda, e a identidade surda, sobretudo, permitiu que indivíduos surdos ganhassem direitos e frequentassem espaços.

Considerando a governamentalidade como uma grade de inteligibilidade, é pertinente salientarmos que ela atua na transformação do indivíduo surdo em um indivíduo governável, tendo a escola centralidade no processo – além da conveniência, de educabilidade do aluno surdo (preceito alinhado à conjuntura da modernidade como

base de resgate da condição humano por meio da educação e sua natureza educável). A escola é responsável por agir sobre o aluno, colocando em operação a normalização e, deste modo, encarregada pela manutenção da ordem social e da classificação dos sujeitos (LOPES, 2004).

Entender as lutas sociais evoca consigo o entendimento de *ethos* como “(...) um modo de ser do sujeito e certa maneira de se apresentar perante os outros. O *éthos* de alguém se traduz por seu traje, por sua atitude, por sua maneira de caminhar, pela calma com a qual responde a todos os acontecimentos” (FOUCAULT, 2005a, p. 69)⁵². Desse modo, podemos dizer que *ethos* denota o pertencimento do indivíduo na maneira de pensar e agir voluntariamente em um grupo.

Antes de prosseguir com a discussão, faz-se necessário definir o que chamamos de acontecimento. De acordo com Malabou (2012), “estes tipos de eventos são puras forças que golpeiam, dilaceram e furam a continuidade subjetiva, não autorizando nenhuma justificativa ou retomada da psique” (MALABOU, 2012, p. 29, tradução minha)⁵³. Isso produz, de acordo com a autora, uma *plasticidade destrutiva* que origina a “(...) possibilidade de mudança de identidade por destruição” (MALABOU, 2012, p. 30, tradução minha)⁵⁴. Diante disso, a destruição permanece sempre como possibilidade, não podendo ser entendida como algo previsível. Pagni (2021) entende, por exemplo, que a ontologia do acidente é uma lei, tanto lógica quanto biológica, mas que não pode ser antecipada sobre uma existência. A *plasticidade destrutiva*, característica do acidente, promove uma “(...) explosão da identidade e um esfacelamento da subjetividade. Afinal, essa força de destruição repercute sobre o corpo e dilacera a existência, ao ponto de fragmentá-la e de o indivíduo não mais se reconhecer nela (...)” (PAGNI, 2021, p. 162).

Lopes e Thoma (2013) dividem o *ethos surdo* e o *ethos surdo contemporâneo*, ambos com participação da comunidade surda e autodeclarados pertencentes a este grupo de identidade. Neste sentido, a diferença

(...) inscrita no corpo com surdez inscreve os sujeitos em práticas construídas coletivamente a partir de condições de vida que se impõem aos sujeitos, exigindo deles, quando próximos de seus semelhantes, a criação de formas específicas de se comunicar e de se relacionar a partir do olhar, de uma cultura visual (LOPES; THOMA, 2013, p. 11).

⁵² Foucault desenvolve este entendimento de *ethos* olhando para a Antiguidade. Contudo, é possível transpor este conceito para a Era Moderna à medida que o autor descreve que o *ethos* se faz em um hábito que funciona por um modelo. Ou seja, há um histórico a priori que constitui e que produz este *ethos*.

⁵³ “These types of events are pure hits, tearing and piercing subjective continuity and allowing no justification or recall in the psyche”⁵³ (MALABOU, 2012, p. 29).

⁵⁴ “(...) possibility of an identity change by destruction (...)” (MALABOU, 2012, p. 30).

As autoras explicam que está imbrincada às mobilizações, práticas culturais, experiências visuais e histórias de sobrevivência aquilo que se constrói cotidianamente – como uma obra de arte, sendo chamado de *ethos* surdo ou a atitude moderna surda. Este *ethos* carrega consigo significados da modernidade, normativas, discursos e, também, outras experiências de liberdade, como as contra-condutas.

Lopes e Thoma (2013) pensam as contra-condutas surdas como formas de vida não traduzidas pela deficiência e nem pela identidade, mas como uma forma de ser e viver inscrita na própria maneira como cada um se relaciona com as experiências vividas. A contra-conduta, afinal, é entendida como uma sumarização das lutas surdas pelo direito de viver por meio de uma cultura viso-gestual e de uma diferença linguística-cultural que se constitui subjetivando indivíduos surdos.

2.5 *Ingovernável deficiência*⁵⁵: a ontologia da deficiência e suas formas de subjetivação

De forma a adensar o argumento para utilizar a definição de *ethos* surdo nesta tese, lanço mão de perpassar as questões – médicas e socioantropológicas, que atravessam indivíduos surdos e seus modos de vida, além das particularidades ontológicas. Para tanto, peço ajuda aos escritos de Pedro Pagni, Alexandre Filordi de Carvalho e Vanessa Martins.

Antes de mais nada, inicio pela definição de ontologia a partir do dicionário. Segundo Michaelis (2015), ontologia é um ramo da filosofia que tem como objeto o estudo dos seres, das propriedades mais gerais ou comuns a todos os seres. Um estudo ou conhecimento dos seres enquanto eles mesmos.

Pedro Pagni (2017) reelabora o conceito de ontologia da deficiência defendida por Carvalho (2015a), desenvolvendo-a como a particularidade das formas de vida surdas. É possível abordar estas particularidades como constituintes de um *ethos* e de uma comunidade que, apesar de um silenciamento massivo, histórico e hegemônico, e do submetimento a línguas pautadas em oralidade que não respeitavam sua língua visuo-gestual como diferença linguístico-cultural, escapam, pululam e explodem por entre suas diferenças (PAGNI; MARTINS, 2019).

⁵⁵ *Ingovernável deficiência* é um termo utilizado por Pedro Pagni (2021) no estudo da radicalidade ontológica e os devires clandestinos na educação.

De acordo com Pagni (2017) e Pagni e Martins (2019), a produção da deficiência acontece subjetivamente por meio de acidentes que não podem ser controlados e que provocam efeitos psíquicos e físicos e, de toda a sorte, modificam estes corpos. Esta é uma experiência que se dá fora do acontecimento, ou seja, como uma “(...) experimentação sobre o corpo” (PAGNI; MARTINS, 2019, p. 5). Esta experimentação, impulsionada por forças do acidente – que o atravessam e o fragmentam entre a vida antes e a vida depois (do acidente), terão seus efeitos como constituintes de seus *ethos*.

No caso da surdez, não é possível restaurar seu corpo ao momento antes de ter sido modificado pelo acontecimento da surdez. Esta transformação, que passa pelo âmbito da subjetividade do sujeito, rompe sua existencialidade e implica em efeitos do acidente dos quais ele é obrigado a conviver. Ainda que a vida seja dividida em antes e depois, quando a vida deste indivíduo, em sua total potencialidade, é perpassada por um acontecimento que tem como valor social uma limitação de seu desempenho, tem também a gênese deste sujeito em um modo de vida outro: o da comunidade surda. Em outras palavras, “a surdez como acidente é de ordem ontológica e não somente imanente a sua existência, como algo que inesperadamente a atravessa e o torna irreconhecível, como também transcendente, como uma ideia que impera negativamente sobre si e a sua vida” (PAGNI; MARTINS, 2019, p. 12).

A deficiência deve ser pensada como um modo de existência no qual, em meio aos seus processos de subjetivação, é constituída por múltiplos devires. Tais devires são agenciados de forma importante e predominante pelo signo da deficiência e por outros que o atravessam, potencializando sua forma de vida e compondo uma forma clandestina de vida, ou seja, do corpo que se afirma pela diferença (PAGNI, 2021).

A diferença da deficiência como algo que constitui de modo particular as formas de vida, ainda que em meio a outros processos e formas de subjetivação, institui por meio da coexistência entre as pessoas com deficiência e os efeitos de seus acidentes, reações (auto)corretivas de suas (des)capacidades ou disfunções. Estas formas de correção, para Pagni e Martins (2019), são originadas por meio de acidentes e, portanto, ontologicamente, constituem seus modos de vida e de existir. Além disso, possuem

(...) reação positiva às forças destrutivas decorrentes dessa experiência do fora, podendo ela acontecer desde o nascimento como nos casos dos acidentes genéticos, das disfunções e de todas as limitações inatas com as quais os organismos atestam ao trazer essa vida ao mundo ou em qualquer momento da existência, em função de acidentes físicos, sociais, dentre outros. Dessa forma, os modos de vida deficientes

trariam em sua ontologia esse embate de forças implicado nesta dinâmica expressa (PAGNI; MARTINS, 2019, p. 5).

Na cultura instaurada sobre a autossuperação das limitações, as disfunções que atravessam a existência desses organismos são, por vezes, limites insuperáveis e, por consequência, podem ser encaradas como biopotências – tal como nomeado por Pagni e Martins (2013), capazes de resistir à biopolítica regente. É em decorrência do acontecimento e dos efeitos do acidente sobre o corpo do indivíduo que, concomitantemente, sua principal fragilidade vira sua força – não no sentido de superá-la, mas de conviver, coabitar no mesmo espaço e se reestruturar a partir de uma experiência outra. Ao mesmo tempo, se trata de “(...) entendê-lo como constitutivo de suas formas de viver juntos e do devir que suscitam com suas presenças na relação com os chamados não deficientes, sobretudo, em instituições como a escola” (PAGNI; MARTINS, 2019, p. 6).

Retomando o assunto da deficiência na escola, a expressão que parece estar acoplada é “especial”. Dela deriva questões como a patologização da surdez; sua alocação à uma definição medicalizada; atada a um grupo de sujeitos deficientes (SKLIAR, 2013 *apud* PAGNI; MARTINS, 2019); e de limitações orgânicas, no sentido de que suas “faltas” e limitações os fizessem existir de um mesmo modo (PAGNI; MARTINS, 2019).

Mas até dos diferentes querem fazer iguais! Carvalho (2015a) aponta para a indispensabilidade de discutirmos a ontologia da deficiência através do acidente, segundo o efeito de uma radical diferença que remanesce e que escapa a qualquer arranjo normativo. Uma forma de resistir seria apropriar-se da questão biológica – marcada como falta, proposta pelo biopoder na forma de tecnologia normalizadora para afirmar um modo de vida que escapa, foge, resiste e subsiste. Nessa perspectiva,

os surdos afrontam à norma linguística quando insistem mostrar a gramaticalidade da língua de sinais, que sendo língua, fratura a lógica pensada até então sobre os postulados da linguística das línguas orais. E, talvez, mais do que uma afronta da norma linguística, tragam em sua expressividade a figuração de um *ethos* que se diferencia dos demais, como qualquer um, e não somente em razão de sua surdez, suas dificuldades de fala na língua oral, dentre os múltiplos fatores que podem ser nomeados como parte dos efeitos do que delineamos a partir da ontologia do acidente (PAGNI; MARTINS, 2019, p. 6).

De acordo com Carvalho (2022), as linguagens, assim como os sinais, derivam das línguas e produzem inflexões nas alterações dos sentidos e, constantemente, recriam

repertórios simbólicos cada vez mais amplos. Assim, “(...) quando se oficializam os sinais como potência dos sentidos das línguas-linguagens, passamos a ser introduzidos a uma gramatologia de poder que vai, pouco a pouco, estabelecendo os caminhos entre o que os sinais devem, podem e são capazes de fazer” (CARVALHO, 2022, p. 54). O autor propõe o uso do termo línguas-linguagens para reafirmar a relação sincrônica e indissolúvel de que as linguagens são produtos de línguas que podem modificá-la, pois reinventam a si mesmas junto à dinâmica evolutiva da história e da sociedade.

A língua de sinais, portanto, se faz possibilidade de escape e se mostra como forma de resistência. Seu uso extravasa regras gramaticais e imprime forma de vida, relações consigo mesmo – e com a comunidade surda, com o social, o espaço escolar... No caso da surdez, a língua-linguagem resiste pela via corporal. A língua, portanto, é potência nas práticas de resistência.

Mas o que nos interessa é o fato de as línguas-linguagens surdas se fazerem por meio dos sinais que criam, transformam e experimentam, mas que, ao mesmo tempo, são afetadas pelas incidências das convenções impostas pelas manifestações de poder ao oficializar gestos, sinais e movimentos, “(...) criando para si uma demanda gramatológica de sujeição dos sentidos” (CARVALHO, 2022, p. 55). Em outras palavras, ainda que não oficial, a língua-linguagem proveniente da surdez funda seu próprio Estado ao reconhecer que sentidos podem ser produzidos, ao invés de renunciar a sentidos para se criar outros sinais. Esta oficialidade linguística tem fundação no Estado, assim como a língua e a linguagem (CARVALHO, 2022).

Carvalho (2022) continua a reflexão dizendo que as línguas-linguagens surdas, para os surdos, não são ‘surdas’ pois fazem sentido para eles. Na surdez, seu linguajar se faz por meio de outro *linguagir* (CARVALHO, 2022), que desorganiza a demanda do audível em gestual:

Em jogo encontra-se uma semiótica própria. Na surdez, as palavras são descascadas por gestos; as frases são conectadas por movimentos, espécie de coreografia de corpos ritmados pela produção de seus sentidos; seus sinais ativam compreensão mais que comunicante, mas de pertencimento a uma percepção de entorno, cuja liberdade de circulação passa rasteira às significações dominantes daqueles incapazes de agir por este *linguagir* (CARVALHO, 2022, p. 57).

Para o autor, a surdez produz e se subjetiva por meio do *linguagir*. Mas, para além disso, é importante considerar a comunidade surda como grupo que ressoa a produção de subjetividades em âmbito coletivo e próprio, principalmente porque a introdução de

sentidos de forma subjetiva é sempre realizada de maneira coletiva e no social (CARVALHO, 2022).

No que tange aos modos pelos quais operam as línguas-linguagens em grupo, Carvalho (2022) faz a seguinte divisão: grupos assujeitados e grupos-sujeitos. No primeiro, o linguajar surdo é exercido e imposto. Sua característica principal é impor e exigir de seus membros a manutenção da ordem, consolidando hierarquias. Desse modo, “do ponto de vista da surdez, o linguajar tende a promover decalques imperativos de como os sinais devem ser feitos, conduzidos, gestuados e transparecidos conforme apenas a certo *estado* de surdez” (CARVALHO, 2022, p. 60). A surdez é, portanto, silenciada e seu potencial diferencial é extraído. Enquanto isso, nos processos de produção de subjetividades singulares quem atua é o *linguagir*, fazendo-se autorreferencialidade no que diz respeito à produção de territórios existenciais dos sujeitos. Nele, são abolidas hierarquias dos sinais e dos sentidos, permitindo a transitoriedade de um sentido para outro: “A surdez no grupo-sujeito implode as hierarquias, pois sua relação com o modo de produção de sentido não deseja capturar o outro desde a experiência de ser introduzido a uma gramática de significação instituída” (CARVALHO, 2022, p. 63).

Por fim, Carvalho (2022) afirma que não há resistência à sujeição da subjetividade surda e sua colonização sem a desestabilização das línguas-linguagens oficiais. Na mesma reflexão, entende que o *linguagir* surdo necessita expandir seus planos de expressão para além de sentidos e sinais institucionalizados.

Nessa direção, a língua de sinais coloca em exercício a afirmação da diferença da vida surda diante da gramatologia imposta pela língua oral e a vida ouvinte, ao passo que opera por meio da visualidade e se materializa de forma visuo-gestual como um marcador cultural surdo (LOPES, 2007). Portanto, a língua de sinais é um movimento de resistência e de negação de um espaço de ensino “inclusivo” que não manifesta suas especificidades no processo de ensino-aprendizagem e que, conseqüentemente, não afirma o *ethos* surdo.

Novamente, a detenção das formas de expressividade sobre os diferentes modos de vida e diferentes corpos interdita a vida. A intensificação da biopolítica na modernidade nutre a constituição de sujeito que prefere uma existência segura à livre expressão de si, delineando-se em um esvaziamento de seu *ethos*. A compreensão das vidas surdas através dos óculos ontológicos expande a compreensão sobre a surdez e a possibilita de usar a libras porque a toma como expressão de seu modo de vida.

As diferentes potências de vida, sob a biopolítica, sofrem dobraduras excessivas a fim de caber em um dado espaço no qual rege o controle, a disciplina e as normas. Um

campo de controle privilegiado, como discutido, é a escola. Neste espaço, os modos de existência resistem na tentativa de escapar, produzir novas formas exceção e linhas de fugas que potencializam a vida ao invés de esvaziá-la.

Ainda que em constante embate com forças contrárias, o uso da língua de sinais na escola regular inclusiva, a convivência com o outro, e a circulação de outra forma de comunicação invisível aos usuários de línguas orais, assegura o movimento de resistir à sua não-aceitação. Neste ponto, é possível enxergar a defesa das experiências escolares de alunos surdos que convergem para devires-resistência na escola inclusiva pela língua de sinais e tudo aquilo que ela traz à tona: corpos surdos que desenham – e desejam desenhar, fluxos outros nos quais sejam viáveis escapar das normativas preestabelecidas ao contexto formal da educação escolar.

O que vemos na atualidade, contudo, é uma biopolítica que, por conta da condução, administração, e normatização extrema das vidas, configurou dispositivos de subjetivação e tecnologias do poder de tal modo que afetaram as formas de resistência. As possibilidades de resistência parecem cada vez mais raras e as brechas pelas quais a diferença poderia escapar parecem mais estreitas.

Diante disso, a escola necessita olhar para a diferença que a constitui e permitir, ainda que em ações pontuais, que elas emerjam como potência – em específico a deficiência, em um espaço onde, historicamente, perdurou uma racionalidade homogeneizadora. Isso não significa, exclusivamente, o uso da língua de sinais por todos da escola, mas sim, possibilitar o olhar para a diferença na surdez e entender que este sujeito se constitui, prioritariamente, pela visualidade (que, inclusive, não se restringe ao uso da Libras). Sendo assim, é urgente compreender a surdez em suas nuances e reconhecer as formas de vida surdas na escola.

No que diz respeito à formação da deficiência, pode-se afirmar que ela

(...) é atravessada pelos acidentes que deformam o modo de ser desses sujeitos involuntariamente; o problema parece ser ainda mais agudo e a diferença em questão parece ser ainda mais radical. Isso porque uma série de dispositivos foi elaborada a fim de minimizar os efeitos dessa vida anômala, deficiente, que adentra a essa instituição, tentando atenuar a diferenciação desses atores, capturá-los e integrá-los por meio dos discursos sobre a inclusão escolar e de práticas denominadas de inclusivas (PAGNI, 2019, p. 10).

O conceito de deficiência aqui não se refere à perspectiva clínica apresentada anteriormente, mas como conceito que olha a falta de audição e a marca biológica como

acontecimento e também como promotora de uma expressividade; de uma vida; de um *ser*.

Retomando a articulação da vida surda e a sua inserção no espaço educativo, a escola, instituição sempre atualizada às necessidades sociais e estatais, elaborou dispositivos ainda mais refinados para minimizar as diferenças da vida deficiente, capturando-a por meio de discursos sobre inclusão. Por este motivo, é de extrema importância que sejam suscitadas investigações sobre a inclusão na atualidade e, principalmente, sobre a série de dispositivos que legitimam e produzem práticas chamadas de inclusão no interior do território escolar.

Assim, com a intenção e a preocupação de pensar o discurso inclusivo em suas formas de legitimação e dispersão no ambiente escolar, buscando explorar a ontologia das vidas que resistem e emergem nesta instituição, esta tese, agora, vai em busca de desenvolver o tema da violência.

CAPÍTULO 3 – SIGNOS DA VIOLÊNCIA NOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO: AS MARCAS PRODUZIDAS NO *ETHOS*

Ai, palavras, aí, palavras, que estranha potência, a vossa! ai, palavras, ai, palavras, sois de vento, ides no vento, no vento que não retorna, e, em tão rápida existência, tudo se forma e transforma!
Sois de vento, ides no vento, e quedais, com sorte nova!
Ai, palavras, aí, palavras, que estranha potência, a vossa! Todo o sentido da vida principia à vossa porta; o mel do amor cristaliza seu perfume em vossa rosa; sois o sonho e sois a audácia, calúnia, fúria, derrota (MEIRELES, 1985, p. 442).

A passagem de Cecília Meirelles em *Romance das Palavras Aéreas*, consagra a particular capacidade das palavras. As palavras ditas são um poderoso mecanismo de subjetivação, assim como as não-ditas. Do mesmo modo, Larrosa (2015) descreve: “Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco” (p. 21).

Foram apresentados o território a ser investigado (a escola); o modo investigativo escolhido (a cartografia); o rizoma da leitura da educação inclusiva de surdos e a constituição subjetiva a partir da pauta ontológica, enquanto um sujeito que se produz na relação com a visualidade. Diante disso, buscou-se, neste capítulo, construir o conceito de *signos de violência* nos processos de subjetivação – ou seja, as marcas produzidas no *etho*; os signos que são potentes à formação do ser assim como aqueles que sujeitam e dessasujeitam; e, principalmente, os signos forjados pela e que permanecem na educação inclusiva colocando-se, a meu ver, como marcadores da subjetivação surda (a qual é perpassada também pelas tensões da política inclusiva).

3.1 Signos e experiência: possibilidades de leitura do que nos atravessa

Na tentativa de propor uma definição de violência que caiba na Educação Especial e, sobretudo, na educação inclusiva, escolho conversar com Gilles Deleuze acerca da definição de *signos* arquitetada em seus escritos em *Proust e os signos*, obra de 1964⁵⁶ e que tem como um de seus principais objetivos evidenciar o conceito de signo na crítica ao modelo da representação.

⁵⁶ Embora a publicação original seja de 1964, a edição aqui utilizada é de 2003.

Um dos temas de maior importância nas teorias filosóficas de Gilles Deleuze é o pensamento. Desde seus primeiros escritos ou até mesmo nos trabalhos desenvolvidos junto à Félix Guattari, a problematização sobre o pensamento e suas imagens sempre teve destaque. Para o filósofo, o pensamento possui coordenadas orientadoras que podem ser associadas a um modo de funcionamento e, portanto, originam imagens do pensamento acerca de sua natureza ou finalidade. Estas imagens orientam o pensar, mas também, a produção de conhecimento como a arte, a filosofia e a ciência.

Em *Lógica do Sentido*, Deleuze (2007) reflete que, “quando perguntamos ‘que é orientar-se no pensamento’, aparece que o pensamento pressupõe, ele próprio, eixos e orientações segundo as quais se desenvolve, que tem uma geografia antes de ter uma história, que traça dimensões antes de construir sistemas” (p. 130, destaque do autor). A imagem, para o autor, se refere a um conjunto de coordenadas que orientam o pensamento, mas também as possibilidades de criação.

Em *Busca do Tempo Perdido*, publicada em 1913 por Marcel Proust, viabiliza que Deleuze transforme conceitos como *signo*, *essência* e *verdade*. Este procedimento de reorientar conceitos já existentes, transportando-os de seu sistema filosófico original e é um dos traços da filosofia em si – e muito presente na literatura deleuziana. A filosofia da diferença não deseja instaurar um pensamento anárquico, pelo contrário, busca postular teorias em um sistema para aprovar o comprometimento do filósofo com o conceito e evidenciar este movimento como uma aventura responsável. A invenção do conceito aqui é singular e opõe-se à monotonia pois “o conceito recria, ele faz – é da ordem do acontecimento (...)” (VIDAL, 2000, p. 479).

Deleuze (2007) critica o modelo da representação, trabalhando suas principais características como o *senso comum* – responsável pela construção de uma imagem do pensamento fixa; uma representação universalizante do que seria o pensamento – e o modelo de reconhecimento, na qual conhecer é reconhecer; e o reconhecimento dos objetos e do mundo. Em especial, é por meio da reconhecimento que o pensamento tece uma relação com o mundo a fim de o reconhecer de forma puramente contemplativa, buscando encontrar a natureza das coisas e a sua identidade. Em suma, a reconhecimento trata do elemento central do modelo da representação: a identidade.

Antes de prosseguir, faço um adendo quando falamos de identidade e a importância de relacionarmos este conceito com o conceito de cópia no pensamento representacional. Deleuze (2007) sublinha a diferenciação entre cópia e simulacro, originada na literatura platônica (aquela clássica sobre o mundo das ideias *versus* mundo

das aparências). Em resumo, seria nada mais que a distinção entre verdadeiros e falsos candidatos; a seleção dos que conservam a essência da coisa ou as que não o fazem, sendo a essência aquilo que é idêntico e original (DELEUZE, 2007).

A característica cardinal do pensamento, para Deleuze, é que ele pode ser potência criadora, uma que se realiza no ato de pensar. Enquanto poderíamos pensar que “pensamento” e “ato de pensar” são a mesma coisa, o autor francês as diferencia dizendo que o primeiro se relaciona ao modelo da reconhecimento como resultado da atividade de criação; e o segundo, o ato de pensar, seria traduzido na ação de pensar, ou seja, o movimento que mobiliza a atividade criativa.

O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo, e nada supõe a Filosofia; tudo parte de uma misosofia⁵⁷. Não contemos com o pensamento para fundar a necessidade relativa do que ele pensa; contemos, ao contrário, com a contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de erguer e estabelecer a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar. As condições de uma verdadeira crítica e de uma verdadeira criação são as mesmas: destruição da imagem de um pensamento que pressupõe a si próprio, gênese do ato de pensar no próprio pensamento (DELEUZE, 2009, p. 203).

Em resumo, Deleuze (2009) descreve que o ato de pensar tem sua gênese no pensamento por meio de violência; quando é violentado por algo (sendo este algo designado como signo). Novamente, Proust tem grande importância para Deleuze pois ele inaugura a ideia de um pensamento sem pressupostos e sem imagens, estabelecendo uma nova imagem do pensamento. Ou seja, a busca pela verdade não é consciente, portanto, a crítica deleuziana do modelo representacional reside no fato de que não se pode se atingir a verdade de forma voluntária, pelo contrário, o aprendizado é sempre involuntário. Logo, o aspecto da involuntariedade atribui às verdades objetivações e subjetivações de um encontro inevitável; e estas verdades atravessam os indivíduos a despeito de seus desejos e, por isso, os violentam (DELEUZE, 2009; 2007; 2003).

Neste raciocínio, alcançar um funcionamento outro só é possível quando o indivíduo pensante é alvo de coerção, ocasionado por um encontro involuntário com algo que o violenta, um signo. O signo retira o aspecto abstrato do pensamento e a violência provocada por ele provoca o pensamento a pensar. Ou seja, o ato de pensar é gerado no pensamento no encontro com o signo. Sobre isto, Deleuze (2003) diz:

⁵⁷ Aversão ao saber; horror à sabedoria ou ao conhecimento.

O que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural, é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Ora, essa gênese implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas (p. 91).

No que tange ao tema dos signos, Deleuze (2003) desenvolve várias espécies deles. No entanto, ainda que não se possa definir o signo, podemos afirmar que eles carregam em si mundos particulares a serem vivenciados pelos indivíduos. Isto quer dizer que, se o ato de pensar acontece a partir do encontro do pensamento com os signos, esta ação está imbrincada a mundos específicos aos quais o indivíduo pertence. O ato de pensar é, portanto, parcial e comprometido a um determinado mundo emissor de determinados signos.

Voltando à questão da involuntariedade do aprendizado, finalmente podemos compreendê-la mais a fundo. O aprendizado refere-se ao encontro involuntário, à interpretação e à experimentação de tipos de signos que violentam cada indivíduo de maneira particular. “Decifrar” um signo, para Deleuze (2003), não é desvelar algo previamente existente, é uma forma de criação.

Surge, neste momento, o conceito de essência⁵⁸, que vem para descrever que todo signo pode carregar uma imagem representacional pela essência, a qual é atingida por meio da reconhecimento de seu sentido que, pela lógica da existência deleuziana, é sempre criativo e dependerá das associações subjetivas desenvolvidas pelo sujeito no encontro com o signo, forçando-o a diferenciação. Assim, tem-se que o mesmo signo pode violentar dois indivíduos de maneiras diferentes e ser experimentado de maneiras diferentes. Em outras palavras, podem ser considerados como encontros que violentam de forma particular o sujeito (DELEUZE, 2003). É por meio da essência que o indivíduo produz uma verdade sobre si e sobre o mundo (verdade de caráter parcial e vinculada ao seu modo de vida). Atrelado a isso, a essência, segundo a noção deleuziana (Deleuze, 2003), produz diferenças e não universalidades, e é diferente da noção de essência

⁵⁸ Essência aqui não deve ser confundido ao conceito de essência platônico. Nascimento (2012) explica que “essência”, em Deleuze, é inicialmente descrita como “estrutura” ou “ideia”; em *Diferença e Repetição*. Em *Lógica do Sentido*, o autor trabalha a noção como “incorporal” e “acontecimento puro”; em *Mil Platôs*, determina “essência” como “multiplicidade”; trabalha a noção como “realidade do conceito” e, novamente, como “acontecimento puro”, em *O que é a filosofia? E, por fim, em Bergsonismo*, é definida como “multiplicidade virtual”.

representacional. Assim, o conceito de existência em Deleuze detona um processo de diferenciação, uma vez que

Cada sujeito exprime, pois, um mundo absolutamente diferente e, sem dúvida, o mundo expresso não existe fora do sujeito que o exprime (o que chamamos de mundo exterior é apenas a projeção ilusória, o limite uniformizante de todos esses mundos expressos). Mas o mundo expresso não se confunde com o sujeito: dele se distingue exatamente como a essência se distingue da existência e inclusive de sua própria existência. Ele não existe fora do sujeito que o exprime, mas é expresso como a essência, não do próprio sujeito, mas do Ser, ou da região do Ser que se revela ao sujeito (DELEUZE, 2003, p. 40-41).

É pertinente ressaltar ao leitor que as essências produzem sujeitos pela lógica da identidade e essa é a crítica deleuziana ao tomá-lo como existência múltipla e diferenciação fora da representação platônica no jogo criativo da existência pelos encontros com os signos. Os encontros produzem conexões e estabelecem mundos que são vivenciados pelos sujeitos e que não preexistem fora deles. Em vista disso, a existência é o ato de singularização.

Deleuze (2003) justifica que é por meio do que ele chama de estilo que se modifica o sentido e, com ele, ‘as essências’ ou mundos, produzindo verdades, saberes e singularidades. Assim, estilo é aquilo que interpreta os diferentes encontros com os signos, e que pode ser traduzido como “verdades próprias”. São os mundos que atravessam os sujeitos e o singularizam, revelando seu estilo. Pode-se concluir, portanto, que é em *Proust e os signos* que Deleuze apresenta a imanência como imagem do pensamento, distanciando-se da imagem representacional. O pensador, aqui, se individualiza aos poucos por meio de encontros dos quais ele experimenta e vai se constituindo.

Ademais, Deleuze apreende o movimento do signo e sua potência em Espinosa, indo além de uma causa do sentido, mas entendendo-o como causador de um efeito (efeito este que considera corpos que se afetam uns aos outros) (VIDAL, 2000):

Assim, os signos, numa pluralidade categorial, são afetos de passagens, de mudanças de estados registrados por diferenças e variações, deveres. Os signos estão sujeitos à associabilidade e à equivocidade, e não se deixam reduzir à extensão convencional de seu uso, pois eles não têm o objeto como referente. É do acaso próprio ao encontro entre os corpos que emerge o signo (...) (VIDAL, 2000, p. 480).

A composição das nossas vidas é feita de encontros. Somos expostos, por todos os ângulos e direções, seja coletivamente ou em nossa individualidade, à proliferação de encontros, conexões e mudanças de gradiente. Não cessamos de encontrar novas ideias, pessoas e coisas com a quais vamos tecer novas relações. Neste sentido, não há vida alheia à confusão dos encontros.

Pode ser algo corriqueiro, simples, trivial, esperado ou não. Sempre no meio do caminho o encontro com alguém, com a burocracia mundana ou um *banner* publicitário acontece. Pode ser um encontro com algo ou alguém familiar, perto de casa e do coração, algo que nos encanta ou que nos apavora. Um encontro típico e comum talvez se mostre um encontro atípico e incomum. Jean Genet (2005), poeta e escritor francês, descreve a maneira com a qual a mais bela delicadeza pode ser percebida como violenta:

Dou o nome de violência a uma audácia em repouso apaixonada pelo perigo. Pode ser percebida num olhar, num andar, num sorriso, e é dentro de nós que ela produz redemoinhos. Ela nos desmonta. Essa violência é uma calma que nos agita. Dizem às vezes: “um cara que promete”. Os traços delicados de Pilorge eram de uma violência extrema. Sobretudo sua delicadeza era violenta. Violência do desenho da mão única de Stilitano, imóvel, simplesmente colocada sobre a mesa, e que tornava perturbador e perigoso o descanso (GENET, 2005, p. 19 – aspas do autor).

Um outro ponto bastante representativo na literatura deleuziana é a filosofia da experiência: a experiência da complexidade dos encontros. Os encontros, na perspectiva de Deleuze, são indispensáveis à manutenção e organização da vida do indivíduo, mas não constituem por si só um problema filosófico (NASCIMENTO, 2012): “Para Deleuze, os encontros adquirem a força de um problema quando eles nos fazem sentir a irreducibilidade do heterogêneo” (NASCIMENTO, 2012, p. 25). Assim dizendo, o encontro é um problema quando a diferença – como diferença, é aglutinador e exerce a função de reunir (DELEUZE, 2009).

O signo em Deleuze (2009) tem como base a experiência de encontros que ele chama de *intensivos*. A experiência intensiva é algo que nos arrasta de nossas referências, abre realidades e transborda em nossas vidas, e sempre vai existir algo no mundo que nos force a pensar, como um objeto de um *encontro fundamental*, ou seja, uma coisa que nos foge ao controle e à explicação que leva ao exercício da sensibilidade. O efeito do encontro que intensifica o que sentimos é o signo:

Em suma, algo se torna signo quando traz *implicado* em si uma diferença que transcende as possibilidades familiares de significação do objeto ou fato observado. Assim, o signo é *implicação*, ou coexistência de diferenças em abertura recíproca que, por ocasião de encontros, transbordam em nossa percepção consciente e nos causa o sentimento de que a coisa observada, o objeto dado, carrega consigo universos inauditos (NASCIMENTO, 2012, p. 27 – itálicos do autor).

Portanto, o encontro com o signo provoca uma relação de heterogeneidade, impactando nossa sensibilidade e nos forçando a pensar e sentir a diferença (DELEUZE, 2009). Há de se acentuar que o fato de o signo ser caracterizado como algo intenso não significa um ordenamento abstrato das significações (a partir de pontos de vista apenas empíricos) uma vez que os signos que nos forçam a pensar são imanentes.

O encontro, neste sentido, não é mais entre duas individualidades, mas entre multiplicidades pré-individuais. As substâncias e os termos que se encontram não são mais o fundamento das relações e são apreendidos numa perspectiva imanente, como pontos de vista temporários localizados em jogos de força mais amplos que ultrapassam o que é imediatamente dado (DELEUZE, 2009). A força com a qual o signo nos afeta não tem a ver com uma revelação divina ou uma epifania tendo em vista que o encontro com o signo é disparado no pensamento por meio da vitalidade das relações pré-existentes do indivíduo.

Ainda que as relações sejam exteriores às ideias, nem por isso elas emergem de forma separada à realidade. Acerca disso, Deleuze (2009) explora o conceito de *continuidade*, no sentido de que se pode pensar a realidade sem afastá-la em mundos opostos, evitando o dualismo entre relações virtuais e elementos atuais. Portanto, vai ao encontro do conceito de *imanência* proposto pelo autor, quando este afirma que “(...) é preciso que o pensamento se esforce por captar o mundo em seu devir, ou seja, como complexo de relações em transformações contínuas, como síntese movente de heterogêneos” (NASCIMENTO, 2012, p. 33).

Somos atravessados, de todos os lados, por fluxos do real – que é a relação entre ideias e coisas em meio à realidade fluxional do mundo – e nos constituímos neles. Dessa forma, é possível sermos absorvidos por movimentos e fluxos que nos levam a circularidades conservadoras (como os mesmos fluxos) e que podem abrir nossa percepção e exacerbar nossa sensibilidade, “(...) fazendo-a co-participar [sic] de agenciamentos rizomáticos, de sínteses nômade cuja razão suficiente é a ligação da diferença pela diferença (NASCIMENTO, 2012, p. 33). Este, portanto, é um “sistema

dotado de dissemetria” (DELEUZE, 2009, p. 44), estando em um contínuo movimento de reprodução de si e de repetição da própria diferença. Nesse sentido, Deleuze (2009) entende que “o signo é um efeito, mas o efeito tem dois aspectos: um pelo qual, enquanto signo, ele exprime a dissimetria produtora; o outro, pelo qual ele tende a anulá-la (p. 28).

Ainda a partir da reflexão deleuziana, somos todos “(...) emaranhados passageiros de relações” (NASCIMENTO, 2012, p. 35) e, ao passo que somos preenchidos e tomados por novas relações, mudamos de estado. Em vista disso, somos uma transitoriedade de relações e estamos sendo e nos tornando na multiplicidade delas; somos um fluir intempestivo de relações e nos fazemos abertos para tanto – característica essa que não se dá por decisão do sujeito:

Assim, é a multiplicidade das relações em devir que nos força a essa abertura na medida em que fazemos sua experiência enquanto signo; estes nos assaltam pela força de paradoxos, instaurando desassossegos onde até então reinavam certezas, causando-nos muitas vezes a sensação de que perdemos o chão. Nessa abertura forçada, a diferença devém pensamento (...) (NASCIMENTO, 2012, p. 35).

Ressalta-se, quanto a este ponto, que é na experiência com o signo que o nosso sentir é diretamente afetado pela fluência das relações. Os encontros provocam uma variação na nossa forma de existir e não é qualquer um deles que aumenta nossa potência⁵⁹ de existir. Em outras palavras, “alimento ou veneno, não é sempre que os encontros geram o aumento de nossa potência de vida” (NASCIMENTO, 2012, p. 36).

É razoável pensar nesta leitura deleuziana de signo encadeada à potência biopolítica de Michel Foucault (1972; 2014; 1999; 2005b; 2008b), a fim de entender o signo como a imanência de transposições de diversas forças: biológicas, culturais, políticas, econômicas, sociais, linguísticas, históricas, entre outras. Se por um lado, então, o signo faz parte de um jogo de poderes e controles de nossos afetos, de outro envolve a potência de vida.

No que tange a essa potência, começemos pelo entendimento de que os signos se ligam à imanência de problemas práticos – o que nos permite compreender não somente o estado dos modos, mas o aumento e a diminuição de sua potência. Este estudo das relações entre modos se chama *etologia* (DELEUZE, 2009).

⁵⁹ Utiliza-se o termo potência como pensado por Nietzsche, que explorou o conceito de “vontade de poder” enquanto forma de potência, força que permeia a existência, impulsiona a mudança, a evolução. “Vontade de poder” para o filósofo exprime a ideia de vitalidade, autenticidade, encorajando os sujeitos a questionarem as normas sociais e encontrar sua própria força no sentido de criar seu próprio significado na vida (NIETZSCHE, 2011).

Faço ponte ao conceito de signo no qual estávamos discutindo até o momento com o conceito de experiência desenvolvido por Jorge Larrosa no livro *Tremores: Escritos sobre experiência*⁶⁰. Logo no prólogo de sua obra, o autor explica que

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. Em algumas ocasiões, esses cantos de experiência são cantos de protesto, de rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento e de subjetividade. Outras vezes são cantos de dor, de lamento, cantos que expressam a queixa de uma vida subjugada, violentada, de uma potência de vida enjaulada, de uma possibilidade presa ou acorrentada (LARROSA, 2015, p. 10).

Para ele, a experiência é “*isso que me passa*”. Ao explicar ‘isso’, Larrosa (2011) diz que experiência pressupõe um acontecimento ou algo que não sou eu, que não depende de mim, que não é resultado de minhas palavras, nem ideias, nem representações de meus sentimentos ou mesmo intenções. A isso, o autor dá o nome de *princípio de alteridade*, o qual explica o princípio de que isso que me passa tem que ser outra coisa que não eu.

Quanto ao ‘me’, Larrosa (2011) afirma que o segundo princípio pressuposto à experiência é algo que passa em mim, não ante mim ou frente a mim pois o lugar que acontece a experiência sou eu. Ou seja, “é em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência” (LARROSA, 2011, p. 3). Este seria o *princípio da subjetividade*. Explica-se: se o lugar da experiência sou eu, ela é sempre subjetiva. Este, para tanto, é um sujeito aberto e sensível a deixar que algo lhe passe: suas ideias, palavras, ideais e sentimentos. Supõe-se também que, se é subjetivo, não é geral. É uma experiência para cada um: próprio, único e singular. Esta é uma experiência que me forma, me transforma.

Larrosa (2011) esmiuça a palavra ‘passar’ na frase. A experiência ganha sentido de percurso, travessia, supondo saída de si para outro lugar; passa do acontecimento para mim. Aqui, o sujeito, lócus da experiência, é um território de passagem; uma superfície sensível que, quando atravessado por algo, este algo deixa vestígio, marca, ferida:

⁶⁰ Obra originalmente publicada em 2014.

Daí que o sujeito da experiência não seja, em princípio, um sujeito ativo, um agente de sua própria experiência, mas um sujeito paciente, passional. Ou, dito de outra maneira, a experiência não se faz, mas se padece. A este segundo sentido do passar de ‘isso que me passa’ poderíamos chamar de ‘princípio de paixão’ (LARROSA, 2011, p. 5).

Ao passo que Larrosa (2004) desenvolve a compreensão sobre experiência, ele a relaciona com formação, transformação da subjetividade ou, então, como ela transforma aquilo que somos. Para isso, apresenta o *princípio de singularidade*, esclarecendo que cada experiência é singular, pois, “se todos nós lemos um poema, o poema é, sem dúvida, o mesmo, porém a leitura em cada caso é diferente, singular para cada um. Por isso poderíamos dizer que todos *lemos e não lemos* o mesmo poema” (LARROSA, 2011, p. 13). Por conseguinte, aplica-se o *princípio da irreptibilidade*: uma experiência não acontece da mesma forma duas vezes, como também “ninguém lê duas vezes o mesmo poema, como ninguém se banha duas vezes no mesmo rio. Ainda que o poema seja o mesmo, a experiência da leitura é, em cada uma de suas ocorrências, diferente, singular, outra” (LARROSA, 2011, p. 16-17). Enfim, “poderíamos dizer, então, que na experiência, a repetição é diferença. Ou que, na experiência, a mesmidade é alteridade” (LARROSA, 2011, p. 17). Explico: se a experiência de cada um é somente sua e sempre singular, então, a experiência é plural. A experiência é o espaço no qual a pluralidade se desdobra.

No segmento do *princípio da singularidade* tem-se que, se a experiência é do singular e se abre ao real dessa forma, ela é tida como acontecimento. Isso porque, segundo o autor, o singular é o que transborda qualquer identidade, é irrepresentável e além de qualquer compreensão. Além disso, a experiência também singulariza o sujeito – como visto no acontecimento, ou seja, o sujeito da experiência não é genérico, sua posição de fala, pensamento ou sentimento não é genérica, logo, “não pode situar-se desde alguma posição genérica, (...) enquanto professor, ou enquanto aluno, (...) ou enquanto mulher, (...) ou enquanto heterossexual, ou enquanto indígena, ou enquanto qualquer outra coisa que lhes ocorra” (LARROSA, 2011, p. 18). Diante disso, compreende-se que “a possibilidade da experiência supõe que o sujeito da experiência se mantenha, também ele, em sua própria alteridade constitutiva” (LARROSA, 2011, p. 18).

A experiência se equilibra também no pilar do *princípio da incerteza*. Não se pode prever o resultado de uma experiência ou para onde vai nos conduzir; ela não tem a ver com predição, muito menos com prescrição pois é imprevisível. A incerteza, aqui, é

constitutiva da experiência, uma vez que a experiência pressupõe abertura à possibilidade e se abre ao impossível ao mesmo tempo. Por este motivo, supõe uma aposta ao que não se sabe.

Jorge Larrosa Bondía⁶¹ (2002) traz a contribuição de outro escrito seu, um artigo no qual nos direciona esta leitura a fim de compreender alguns aspectos acerca das dificuldades da experiência a serem tratados. Primeiramente, a informação. Esta era do mundo globalizado, de estarmos sempre informados e nos constituirmos sujeitos informados, cancela nossas possibilidades de experiência, segundo o autor. “O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa o tempo buscando informação, (...) porém, nessa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”) o que consegue é que nada lhe aconteça” (LARROSA, 2002, p. 22).

A segunda dificuldade da experiência liga-se à primeira. Um sujeito moderno e informado é alguém que opina, critica o que se passa e tudo aquilo do qual se tem informação. A opinião se torna um imperativo e, “em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre a qual nos sentimos informados. E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, (...) sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial” (LARROSA, 2003, p. 22). Contudo, a obsessão pela opinião cancela possibilidades de experiência.

A terceira se pauta na falta de tempo. A velocidade em que os acontecimentos passam por nós, juntamente à obsessão com a novidade (o que caracteriza o mundo moderno) impede sua conexão significativa. Outra área afetada é a memória, já que os acontecimentos são substituídos por outros que nos excitam da mesma maneira, momentaneamente. O sujeito moderno é consumidor insaciável de notícias, de novidades e está eternamente insatisfeito. Ele “quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. E a agitação que lhe caracteriza também consegue que nada lhe passe. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece” (LARROSA, 2003, p. 23). A falta de tempo, silêncio e memória são inimigas da experiência.

A quarta e última dificuldade é o trabalho. O sujeito moderno é um sujeito que trabalha e, por meio dele, tenta conformar o mundo – “(...) tanto o mundo “natural” quanto o mundo “social” e “humano”, tanto a “natureza externa” quanto a “natureza interna”,

⁶¹ Outro nome sob o qual o autor Jorge Larrosa publica.

segundo seu saber, seu poder e sua vontade” (LARROSA, 2003, p. 24). O trabalho, portanto, é tudo o que deriva destas pretensões. Este sujeito é ambicioso em seu otimismo e progressismo pois crê que consegue realizar tudo a que se propõe, logo, “tudo é pretexto para sua atividade. Sempre se pergunta sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, concertar algo. Independentemente de que esse desejo esteja motivado por uma boa vontade ou uma má vontade (...)” (LARROSA, 2003, p. 24). Se estamos sempre desejando o que não é, se estamos sempre tão ativos, mobilizados e superestimulados, não podemos parar e, por isso, nada nos passa.

Esta busca frenética e constante por um objetivo, como marco central do capitalismo, tem por definição ser um processo infundável uma vez que sua característica elementar é a reprodução do próprio processo (CARLAN; PEREIRA, 2018). A própria violência do processo capitalista se revela no caráter indissociável do repúdio à experiência e mecanismos sociais subjetivos. E, ainda que a experiência aconteça “(...) somente na capacidade adquirida das relações com o mundo, com a linguagem, com os outros, com a singularidade, com o que o indivíduo pronuncia ou deixa de pronunciar, os caminhos que percorre ou deixa de percorrer” (CARLAN; PEREIRA, 2018, p. 13), há na obscuridade do processo capitalista, uma janela que promove intenções inerentes ao indivíduo, implicados à vida em sua total vitalidade (LARROSA, 2015).

Por fim, trago o artigo *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*, de Larrosa (2006), que penso ser bastante oportuno para essa discussão. Nesta passagem, o autor discute que um pensamento que seja fiel à experiência, ainda que encontre a ignorância dela, constitui a filosofia de caráter metafísico, mas também, a ciência e a tecnologia moderna:

Na filosofia clássica, a experiência foi entendida como um modo de conhecimento inferior (...), mas (...) a experiência é só o início do verdadeiro conhecimento (...). A experiência é, para Platão, o que se dá no mundo que modifica, no mundo sensível, no mundo das aparências. Por isso o saber da experiência está mais próximo da opinião do que da verdadeira ciência, porque a ciência é sempre do que é inteligível, do imutável, do eterno. Para Aristóteles a experiência é necessária, mas não suficiente, não é a ciência mas um pressuposto necessário. (...) Além do mais, a filosofia clássica, como ontologia, como dialética, como saber segue princípios, busca saber segue princípios, busca verdades que sejam independentes da experiência. A razão tem que ser pura, tem de produzir ideias claras e distintas, e a experiência é sempre impura, confusa, muito ligada ao tempo, à fugacidade e à mutabilidade do tempo, muito ligada a situações concretas, particulares, contextuais, muito ligada ao nosso corpo, a nossas paixões, a nossos amores e a nossos ódios. (...) Na origem de nossas formas dominantes de

racionalidade, o saber está em outro lugar, que não na experiência. (...) Na ciência moderna o que ocorre com a experiência é que ela é objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida em experimento. A ciência captura a experiência e a constrói, a elabora e a expõe segundo seu ponto de vista, desde um ponto de vista objetivo, com pretensões de universalidade. Mas com isso elimina o que a experiência tem de experiência e que é, precisamente, a impossibilidade de objetivação e a impossibilidade de universalização. A experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a vida mesma. (...) Por isso, na ciência tampouco há lugar para a experiência, por isso a ciência também, menospreza a experiência, por isso a linguagem da ciência tampouco pode ser a linguagem da experiência. Daí que, nos modos de racionalidade dominantes, não há saber da experiência, não há razão da experiência, não há linguagem da experiência, por mais que, desde essas formas de racionalidade, haja um uso e um abuso da palavra experiência. Então, o primeiro a se fazer, me parece, é dignificar a experiência, reivindicar a experiência, e isso supõe dignificar e reivindicar tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência tradicionalmente menosprezam e rechaçam: a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida... (LARROSA, 2006, p.469-470).

Ainda que seja difícil prosseguir falando após uma explicação tão clara de um autor como Jorge Larrosa, me arrisco. Resumo sua fala, principalmente ao final, com a afirmação de que a experiência repercute a finitude. Em outras palavras, experiência é o tempo, um espaço em particular, contido e finito. Ela é corpo, sensibilidade, olhar, prazer e sofrimento. Mortalidade. Experiência, enfim, é vida, uma vida. Vida essa definida em seu vives e que tem como essência sua própria finitude (LARROSA, 2011).

Quanto à passagem em que o autor fala sobre ‘reivindicar a experiência’, podemos concluir que fazer isso seja um modo de ser e estar no mundo, de habitar espaços e tempos que têm escalado em sua hostilidade – a qual chamamos de espaços e tempos educativos. Espaços que habitamos como sujeitos da experiência, vulneráveis e sensíveis, mas que podemos também habitar como *experts* e profissionais (LARROSA, 2011). Sobre as possibilidades de se relacionar o conceito da experiência com o da violência (aspecto que nos interessa na tese), discutiremos no tópico que segue.

Em suma, os signos, ainda que meros veículos neutros de comunicação, têm intrinsecamente uma *natureza violenta*. Isto porque, muitas vezes, servem para codificar e enquadrar o desejo, limitando a expressão do indivíduo. Essa limitação do desejo pode ser lida como uma forma de violência no sentido de reprimir a singularidade e a potência criativa do sujeito. Apesar de sua natureza violenta, os signos podem ser potência de vida ou de morte, ampliar a relação com a experiência ou fechar-se em uma paralisia do ser;

em imagens de pensamento representacional. O signo, *como potência de vida*, tem a capacidade de desencadear fluxos de desejo e produzir novas formas de vida. Portanto, não são apenas restritivos, mas também expressões de potência e liberdade. Ao mesmo tempo, *como potência de morte*, podem funcionar como máquinas de poder que exercem controle opressivo sobre o desejo e a subjetividade.

A relação entre violência e diferença é uma questão complexa e central à filosofia deleuziana. A violência, para o autor, é uma força que perturba o *status quo*, rompe com categorias estabelecidas e abre caminho para criação e diferenciação. E, por mais que se tenha uma marca pejorativa na própria palavra violência (como algo negativo ou destrutivo), na perspectiva deleuziana, ela pode ser força produtiva que se desdobra em diferenças. Os signos, neste sentido, não devem ser vistos apenas como atos de destruição, mas como aqueles que desdobram em diferença e que abrem novos caminhos. Neste caso, a violência não é algo a ser rejeitado, mas a ser compreendido em sua relação de complexidade com a produção de novas realidades e subjetividades.

3.2 Agenciamentos dos signos de violência e formas possíveis de analisá-los como ação maquínica do *sócius*

Definidos os conceitos de *signos* e *experiência* – utilizados aqui de forma entrecruzada para pensar a ação da *violência* que atravessa a *vida-poema* contemplada nestes escritos, tais ações serão colocadas como hipótese para pensar o que e como a violência produz modos de subjetivação nestes corpos.

Como discutido anteriormente, a violência se relaciona ao signo e à experiência na medida em que atravessam os indivíduos a despeito de seus desejos e, por isso, os violentam. É um encontro que nos arrasta de nossas referências, abre realidades, transborda em nossas vidas e nos faz alcançar um funcionamento outro que só é possível quando o sujeito é alvo de coerção ocasionado por um encontro involuntário com algo que o violenta: um signo. A violência que vos digo não é algo que seja percebido por um olhar distraído como tal.

Diferente do percurso tecido e da qualidade analítica trazida por Deleuze (2009) na ampliação do conceito de signos e da violência ativa produzida no pensamento pelos signos, a palavra violência, sobretudo na área da Educação Especial, é historicamente utilizada de maneiras muito específicas: para descrever práticas utilizadas contra pessoas com deficiência, seja em ambientes psiquiátricos, escolares e em suas próprias casas.

Estas práticas circularam em campos de encarceramento e imprimiram, por exemplo, práticas de proibição – de utilizar sua língua, de ocupar espaços, de possuir coisas, de ter direitos, de poder ir e vir, mas, de forma menos frequente para se referir às práticas educativas e às relações escolares, principalmente pós movimentos inclusivos na década de 90.

As formas de violência, como ações individuais e/ou coletivas que produzem certa opressão em sujeitos ou grupos – diferente da ampliação conceitual que trago anteriormente, proposta na perspectiva deleuziana, são numerosas e seria quase impossível elencá-las neste tópico. É um conceito que implica variadas posições teóricas, elementos e maneiras de solução e enfrentamento. Elas cabem em diversas áreas, podendo ser descritas pelo ângulo da sociologia, antropologia, biologia, psicologia, teologia, filosofia, direito... e manifestam-se de formas quase incalculáveis.

Para ampliar a compreensão da perspectiva de violência correta à ‘opressão’ de corpos individuais e grupos minorizados e minoritários, trago algumas explicações a seguir.

Em sua definição, a palavra violência tem origem no latim, *violentia*, e expressa o ato de violar outrem ou a si próprio. “Dito de modo mais filosófico, a prática da violência expressa atos contrários a liberdade e a vontade de alguém e reside nisso sua dimensão moral e ética” (PAVIANI, 2016, p. 9). Contudo, as características que compõem o conceito de violência variam de acordo com o tempo e o espaço, a cultura, o grupo, entre outros.

Na intenção de desvelar a essência de uma violência invisível, não é possível que eu tente descrever ou estudar este fenômeno senão costurando-o ao contexto socioeconômico em que estamos imersos. A violência, a meu ver, é imanente ao capitalismo e seus mecanismos de consolidação e reprodução. Logo, ainda que eu possa discorrer infinitamente sobre as mazelas de um modo de produção econômico que funciona essencialmente como um sistema de exploração – e que, conseqüentemente, acentua as desigualdades sociais e concentra a riqueza nas mãos de poucos, falo da violência oculta e não tão óbvia decorrente do capitalismo.

Passo a falar do fenômeno da violência no capitalismo e da exploração da subjetividade através da sujeição social e da servidão maquínica⁶². Embora não exista no

⁶² O filósofo italiano Maurizio Lazzarato (2010) considera que a produção de subjetividade se dá na interseção dos dispositivos de sujeição social e servidão maquínica, justificando os estudos de ambos os termos.

conjunto das obras de Deleuze e Guattari o conceito específico de “violência de sujeição”, empresto, principalmente de *O Anti-Édipo*, de 1972, os estudos destes autores com o intuito de fazer uma aproximação com o conceito do qual pretendo desenvolver. É com Félix Guattari que Deleuze produz maiores reflexões e críticas acerca da subjetividade capitalística e da ação produtiva dela na vida ordinária.

Deleuze e Guattari (2010) propõem uma abordagem alternativa para entender as relações sociais, o poder e a subjetividade ao expandirem a noção de violência e enxergando-a para além de atos físicos ou diretos, incluindo formas sutis de opressão e controle presentes nas instituições sociais e nas relações com os outros. Os autores ainda explicam que a violência pode estar imbrincada às estruturas e discursos dominantes e moldarem, assim, as subjetividades dos indivíduos.

Os escritos de Gilles Deleuze e Félix Guattari são profundamente entremeados à militância política vide as críticas à psicanálise freudiana e lacaniana e ao marxismo sob a dialética de Marx (SOARES, 2016; LAUREANO, 2011). Eles se posicionam claramente quanto à indissociabilidade da subjetividade e a política, assim como suas críticas ao capitalismo ao compreenderem que

Os processos de subjetivação realizam-se, portanto, por intermédio de componentes heterogêneos, de materiais distintos, de linhas e vetores diversos relativos às existências, onde seus movimentos próprios caracterizam-se como devires múltiplos que se atravessam num plano infinito de conexões e agenciamentos (SOARES, 2016, p. 118).

A subjetivação, então, não está unicamente relacionada aos fatores biológicos ou à dinâmica psíquica envolvida nestes processos. De forma mais complexa, sua produção está condicionada aos fenômenos da esfera política, do Estado, das tecnologias e da vida cotidiana, tal qual aos mais diversos agenciamentos e fluxos sociais (SOARES, 2016). Por conseguinte, existem e existiram inúmeras maneiras de se subjetivar durante a história, logo, a subjetividade que se produz hoje não é a mesma produzida no início do século XX (PRATA, 2005).

Faz-se interessante tecermos uma breve observação. A instituição escolar, por exemplo, e o modo com que faz parte da produção de subjetividade como lócus fundamental, está inserida em um dado contexto no tempo e no espaço. “(...) A engrenagem da escola é atravessada e marcada pela configuração social, mas também tem o papel de definir o sujeito, seja por meio das relações de poder entre professores e alunos, seja na forma pela qual concebe a aprendizagem e transmite o saber” (PRATA, 2005, p.

108-109). E, se a subjetividade é produzida em determinado tempo e espaço, mudam, conseqüentemente, as formas de sujeição, resistência e os processos de subjetivação.

Soares (2016) alerta sobre a necessidade de não nos deixarmos levar por uma interpretação simplista sobre a produção da subjetividade na literatura Deleuzo-Guattariana ao considerá-la uma bricolagem de elementos gerais. Em verdade, a produção de subjetividades acontece no atravessamento constante de vetores, sendo manifestada na própria constituição deles ao invés de se originá-los:

Não é a subjetividade que emerge de uma singularidade do sujeito e sim este, a própria vida e o mundo que se encontram nela mergulhados. Tal concepção se alinha com a afirmação de uma condição ontológica da subjetividade pensada antes como Diferença, sendo puro devir, solo pulsante que faz variar todo esse plano de multiplicidades (SOARES, 2016, p. 119).

Deleuze (2009) desloca o que se entende por subjetividade ao indicar que, antes uma produção psíquica e da individualidade, agora ela é pertencente à esfera coletiva. Ou seja, se fala em coletividade justamente pela heterogeneidade de vetores que a compõe; da multiplicidade das linhas infinitas, dos devires moleculares que se atravessam, se entrelaçam e se agenciam. Pensar por meio de uma concepção coletiva e ontológica os processos de subjetivação apenas comprova sua relação com a política, obrigando a me aprofundar nas implicações do regime capitalista na subjetividade.

Segundo Guattari e Rolnik (1996), existe uma “estranha relação” entre os processos de subjetivação e o modo de funcionamento do capitalismo pois “a ordem capitalística produz os modos das relações humanas até em suas representações inconscientes: os modos como se trabalha, como se é ensinado, como se ama (...)” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 42). A produção de subjetividade capitalística fabrica nos indivíduos modos de perceber, sentir, pensar, desejar, enunciar, e perceber a realidade... Tanto os objetos de consumo (aspectos materiais) quanto a própria subjetividade (afetos, desejos, etc.), tornam-se meio necessários à expansão capitalista. Portanto, essencialmente, para além da exploração econômica, o capitalismo tem como principal estratégia de expansão a captura dos processos de subjetivação. E, para além disso,

O projeto central da política do capitalismo contemporâneo consiste na articulação de fluxos econômicos, tecnológicos e sociais com a produção de subjetividade. Não há como o capitalismo se sustentar sem

uma economia subjetiva correspondente à economia política (FORTUNATO, GALENO, FRANÇA, 2012, p. 69).

Retomo os dois conceitos principais para problematizar a produção e o governo das subjetividades nas sociedades de controle: a sujeição social e a servidão maquínica. Pode-se costurar à literatura Deleuzo-Guattariana, Foucault (2014) – autor que considera a produção de sujeitos e subjetividades efeito das relações de poder das sociedades disciplinares. Michel Foucault, dedicou-se à análise da sujeição social, enquanto Deleuze e Guattari combinaram as sujeições sociais às servidões maquínicas – o que, de acordo com os autores, expandiu a captura das subjetividades no capitalismo (SIQUEIRA, 2011):

Enquanto na sujeição social as relações de poder produzem homens sujeitados às máquinas, instrumentos, saberes (os sujeitos, os indivíduos), estabelecendo, portanto, uma relação que separa homem e máquina para que o primeiro seja sujeitado à segunda; na servidão maquínica os homens são tomados como peças, partes, fragmentos de uma máquina, compondo-se entre si e com outras coisas (animais, ferramentas, máquinas etc.) (SIQUEIRA, 2011, p. 220).

Para Lazzarato (2014), a sujeição social atribui ao sujeito uma identidade, uma profissão, e um sexo, ou seja, tem como foco o sujeito individual. Ela diz respeito a maneira com a qual as estruturas e instituições sociais controlam e fiscalizam as subjetividades dos indivíduos, podendo compreender família, escola, mídia, religião, entre outras instituições que reproduzem normas dominantes. De acordo com Deleuze e Guattari (1997b), tais instituições capturam nossos corpos, pensamentos e desejos, e impõem subjetividades padronizadas em conformidade as normas sociais estabelecidas ao passo que também reprimem a multiplicidade.

A captura do corpo, do pensamento e do desejo – com a finalidade de destruí-los como força política, de criação e movimento, entristece os indivíduos, levando-os a desejar o pertencimento aos valores dominantes e a ter uma função social. No capítulo Rostidade, de Mil Platôs (publicado no terceiro volume no Brasil), é desenhado o rosto de uma função social desejável, de forma que este “(...) seria um lugar de ressonâncias e redundâncias, que se conforma à realidade dominante” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 32).

O conceito de rostidade estaria ligado a um processo que envolve o inconsciente de uma dada realidade social, sendo um processo maquínico, de consequências graves a natureza humana, e que se apossa do indivíduo em um processo silencioso. Sendo assim,

o rosto é submetido “(...) a uma modelagem pelo capitalismo, por meio das máquinas que constituem os sistemas sociais, culturais, financeiros. Essas máquinas operariam no sentido de significar e subjetivar o homem segundo certos padrões” (FLAUSINO, 2019, p. 14).

O processo de subjetivação forma a própria máquina da rostidade, abstrata, que conduz o sujeito a idealização de um rosto, de beleza e perfeição, e de um modelo ideal (como o platoniano). Melhor dizendo,

A máquina projetaria sobre os homens o desejo de possuir um rosto ou, mais especificamente, meter-se em um rosto de acordo com os padrões da máquina. Possuir um rosto viria a ser o equivalente a uma vida de promessas infinitas, de sucesso, de felicidade, de realização de objetivos – e de dívidas (FLAUSINO, 2019, p. 19).

A sujeição social, ao assinalar aos indivíduos uma subjetividade, por consequência, produz, no capitalismo neoliberal, um sujeito individuado, autônomo e “empresário de si”. O lugar que a sujeição distribui é assumido como aquele que nós escolhemos e investimos completamente nossas vidas. Soma-se à ação do capitalismo sobre a subjetividade, e ao sujeito individuado, um processo que acontece por dessubjetivação, ao contrário da sujeição social: a servidão maquínica.

Na servidão maquínica, o indivíduo não é compreendido como sujeito (empresário de si), mas sim, como uma peça, um componente do agenciamento da empresa, do sistema financeiro, da mídia, do Estado e de seus equipamentos coletivos de subjetivação (escola, hospital, televisão, internet, etc.) (LAZZARATO, 2010). O indivíduo, por ser uma peça, funciona e é submetido aos agenciamentos da mesma maneira que peças de máquinas, procedimentos organizacionais, sistemas de signos, etc.

Enquanto a sujeição fabrica um sujeito em relação com um objeto exterior (máquina, moeda, serviço público, etc.) e sua lógica sujeito-objeto constitui o modo de funcionamento social, a servidão maquínica não distingue objetos e sujeitos uma vez que o sujeito individuado não se opõe à máquina, mas é adjacente a ela:

Na servidão, o indivíduo não somente “faz peça com o agenciamento”, como é também *feito em pedaços* por ele: os componentes de sua subjetividade (inteligência, afetos, sensações, cognição, memória, força física) não são mais unificados no “eu”, não têm mais o sujeito individuado como referente. Inteligência, afetos, sensações, cognição, memória, força física constituem doravante componentes que não encontram mais sua síntese na pessoa, mas no agenciamento ou no

processo (empresa, mídia, serviço público, escola, etc.) (LAZZARATO, 2010, p. 169 – destaques do autor).

A produção capitalista contemporânea, em seu atual modo de funcionamento é, nas palavras de Lazzarato (2010), “(...) um agenciamento de agenciamentos, um processo de processos (...)” (p. 172). Ou seja, uma rede de agenciamentos (empresa, social, cultural, político, gênero, comunicação, consumo, entre outros) articulados uns aos outros. Esses agenciamentos se combinam e pressupõem-se entre si, de modo que funcionam com a associação e compleição à individualização extrema (sujeição) e desindividualização (servidão).

“Enquanto a sujeição envolve pessoas globais, representações subjetivas molares facilmente manipuláveis, a servidão maquínica passa através dos sistemas de representação e de significação nos quais ‘se reconhecem e se alienam os sujeitos individuados’” (GUATTARI, ROLNIK, 1981, p. 93 – destaques dos autores). Em suma, os dois regimes de repressão dos fluxos desejantes – servidão maquínica e sujeição social, coexistem de acordo com os papéis assumidos pelos Estados no capitalismo.

Outro ponto descrito pelo filósofo italiano Lazzarato (2010), com base em Deleuze e Guattari (2010), é a segmentaridade dura da sujeição social e a segmentaridade flexível da servidão maquínica. Economicamente, a sujeição divide a população entre os que possuem empregos e aqueles que não possuem, entre os que têm direitos sociais e aqueles que não tem, atribuindo uma produção a cada um que não é mensurável. Neste sentido, a sujeição opera por meio de segmentaridades binárias (emprego/desemprego, homem/mulher, produtivo/não-produtivo, deficiente/eficiente, surdo/ouvinte), ao passo que na servidão maquínica as divisões binárias não acontecem mais uma vez que, se pensarmos na produção real, todos são produtivos (como, por exemplo, a dona de casa, que tem como posto de trabalho seu domicílio).

No que tange ao ponto de vista semiótico⁶³, a sujeição social mobiliza semióticas significantes e, em particular, a linguagem – a qual se dirige à consciência e às representações a fim de constituir um sujeito individuado. Portanto, ela “(...) produz e distribui lugares e papéis dentro e para a divisão do trabalho. Através da linguagem, ela constitui uma armadilha semiótica significativa e representativa da qual ninguém escapa”

⁶³ Campo de estudo que abrange os processos de produção, circulação e interpretação dos signos, explorado em Mil Platôs por Deleuze e Guattari (1995b). Os autores consideram a semiótica um modo de expressão do desejo. Os agenciamentos semióticos são conjuntos de signos, imagens e palavras que se articulam em uma complexa rede de interações e são responsáveis pela construção dos discursos e modos de subjetivação.

(LAZZARATO, 2014, p. 27). Já a servidão maquínica funciona por meio de semióticas assignificantes como índices da bolsa, moeda, linguagem de computação, etc., que não passam pela consciência e tampouco têm como referência o sujeito (LAZZARATO, 2010), operando por meio de dessubjetivações. Portanto, a sujeição social e a servidão maquínica constituem regimes de signos distintos.

Lazzarato (2010) explica ser possível, através da dessubjetivação⁶⁴ operada pela servidão maquínica, escapar às sujeições coletivas da modernidade capitalista e das sujeições individuais que abrangem o eu, a pessoa, e a família. Por essa razão, acaba-se usufruindo da dessubjetivação para produzir outra coisa para além de um individualismo extremo (que o autor chama de paranóico), fugindo da única alternativa que pensamos ser possível: a de ser condenado a funcionar como uma peça entre as demais; como parte de uma maquinaria social; e de se tornar um capital humano.

Seja a subjetividade capturada pelo Estado, ou a interiorização da captura como sujeição de si, ambas se mostram como violências exercidas ao desejo. Em outras palavras, sujeição e servidão são concebidas como regimes de repressão política do desejo. Rauter (2003), em uma investigação da produção social do negativo, pontua que

Os progressos tecnológicos da humanidade apenas agravaram o frágil equilíbrio entre instinto e proibições sociais, criando novas restrições de ordem moral a partir dos grupos e das comunidades, tornando os indivíduos mais infelizes. A tendência destrutiva e a sexualidade reprimidas só fariam intensificar o potencial destruidor do homem – as conseqüências [sic] do processo civilizatório seriam um mal estar [sic] crescente, diante do qual os desígnios de Eros seriam insuficientes para construir possibilidades mais satisfatórias para o escoamento das pulsões, no âmbito da civilização. Teríamos necessariamente que falar, a partir dessa construção teórica, em duas tendências básicas do psiquismo humano, pulsão de morte e pulsão de vida, a segunda mais frágil que a primeira, mesmo porque a morte é o que prevalece no final, face ao ser caráter inevitável (p. 97-98).

No capitalismo, a pulsão de morte instaura a falta no seio da abundância uma vez que a falta subjetiva é “(...) vacuolizada na produção social” (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 45) como um desejo eternamente insatisfeito, uma ganância infinita. “O capital

⁶⁴ Quando o sujeito, tendo passado por um processo de subjetivação social, se desvencilha das armadilhas impostas pela sociedade para se (re)construir, desprendendo-se daquilo que firma sua identidade, constitui seu saber sobre quem se é. A dessubjetivação sugere um caminho de metamorfose do sujeito, de se perder para se encontrar, de abandono do eu criado pelo processo de subjetivação do qual ninguém escapa (FOUCAULT, 2010b).

produz subjetividades faltosas não, como no *socius*⁶⁵ despótico, a partir de uma instância exterior que absorve os excedentes e fixa a sobre-codificação⁶⁶ normativa, mas a partir do *interior* da própria produção” (LAUREANO, 2011, p. 58). Assim, a produção de falta no seio da abundância é característico da abundância de bens do modo de produção capitalista usada em sua expansão. O capitalismo, como colossal empreendimento de acumulação e gestão de homens – não contido apenas na gestão do capital, tem a necessidade de produzir subjetividades em falta e obedientes (RAUTER, 2003).

Em seu processo de expansão sempiterna, o capitalismo produz nas subjetividades uma eterna falta pois sempre falta um pouco mais de capital. Com isso, insere-se o sujeito em uma lógica, em *looping* contínuo, calcada como regra da subjetividade capitalista no qual “(...) o trabalho é infinito para pagar a dívida infinita (...)” (HOLLAND, 1999, p. 83). Isto é, a dívida infinita, antes devida ao Estado, na figura de credor, agora é interiorizada nos sujeitos: deve-se a si mesmo. Não se engane com a afirmativa; os Estados não desaparecem, mas retornam como acessórios da axiomatização capitalista⁶⁷, no polo paranoico-fascista do *socius*.

A produção de subjetividade neste *socius* é caracterizada por Deleuze e Guattari (2010) como edipianizada. O Édipo, para os autores, é efeito da captura do desejo; isto é, o sujeito privado, com foco em absorção do capital, é essencialmente culpado e castrado. O sujeito, no Édipo, emerge por meio da ameaça da castração, realizada pelo pai, em proibição do acesso ao filho à uma relação incestuosa com a mãe (LAUREANO, 2011).

⁶⁵ *Socius* é o termo introduzido por Deleuze e Guattari (2010) para descrever um conceito além do tradicional “social” ou “sociedade”. *Socius* representa uma organização social em um dado momento histórico, englobando as relações entre os indivíduos, instituições, estruturas de poder, assim como os fluxos do desejo e produção que delineiam a sociedade. Portanto, o *socius* abrange, ao mesmo tempo, a organização social e as dinâmicas inconscientes e libidinais que atravessam as estruturas. Os autores enfatizam a complexidade e multiplicidade do *socius*, ressaltando as forças desejanças e linhas de fuga que escapam destas estruturas permitindo a emergência de novas formas de vida e organização social.

⁶⁶ Normas sobre-codificantes – conceito trabalhado por Deleuze e Guattari (2010) – são padrões sociais e culturais que instituem regras para homogeneizar o comportamento dos indivíduos. Estas normas impõem padrões de conduta, restringindo a diversidade e a livre expressão do desejo e da subjetividade. A codificação é um dos estratos que compõem o complexo sistema da máquina social e consiste em sistemas normativos que regulam a vida social, enquanto os extratos de desterritorialização são os movimentos de resistência. As normas sobre-codificantes têm uma relação dialética com os processos de desterritorialização: ao passo que a máquina social codifica e impõe normas, ao mesmo tempo, produz fluxos de desterritorialização e movimentos de ruptura.

⁶⁷ A axiomatização capitalista é o processo de estabelecimento das regras e normas dominantes no capitalismo, mecanismo por meio do qual o sistema capitalista impõe e legitima suas estruturas, organizações e modos de funcionamento. A axiomatização diz respeito a criação de axiomas, entendidos como proposições básicas, fundamentais à lógica de um dado sistema. Estes axiomas são internalizados pela sociedade e se tornam parte da maneira como os sujeitos pensam e agem (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

O desejo, portanto, na concepção freudiana, é um movimento por qual o sujeito privado busca a completude, ao mesmo tempo que a completude é impossível, pois:

(...) sempre falta, exatamente o objeto que viria completá-lo (a mãe).
 (...) Ora, mas alcançar esta completude significa, ao mesmo tempo, a abolição, a morte do próprio sujeito. Ou seja, o desejo, concebido como direcionado à completude de um 'eu' privado, torna-se desejo de morte, de aniquilação (LAUREANO, 2011, p. 60-61 – destaque do autor).

O que importa sobre o complexo de Édipo para este estudo, é que o desejo quer saciar o gozo da realização individual plena, mas é castrado para que a vida social seja possível. O complexo de Édipo, para Deleuze e Guattari (2010), é consequência da axiomatização capitalista, em contraposição do papel essencial na constituição da cultura para Freud, tendo em vista que, “ao realizar a privatização generalizada do *socius*, o capital (...) inscreve em todos os agentes, abstraídos do corpo social, o desejo de acumulação plena de mais valia e capital” (LAUREANO, 2011, p. 62).

A consequência da acumulação plena ou do acesso pleno ao gozo absoluto seria a dissolução da sociabilidade. Justifica-se, neste sentido, o investimento do polo fascista-paranoico sobre o desejo. A repressão torna possível a convivência social, contudo, para Deleuze e Guattari (2010), ela cria uma falsa imagem do desejo, “ou seja: *não é a ausência de lei que acarreta na esquizofrenização do campo social*, mas é a presença, ainda, da lei (...) que conduz o desejo a uma ausência, a uma falta (...) (LAUREANO, 2011, p. 64 – destaque do autor).

Se por um lado o capital opera por meio de um “modo de controle da subjetivação”, no qual o dinheiro (como equivalente geral) homogeneiza a subjetividade em uma escala de valoração econômica, por outro lado este equivalente geral é desigual em si mesmo e longe de ser universalizante (DELEUZE, 1992).

O capitalismo vai na contramão de construir autonomia visto que busca a manipulação das massas por meio da transmissão de padrões desejáveis. Os indivíduos inseridos nessa lógica são produtos padronizados a partir de uma fábrica de subjetividades pré-estabelecidas na qual o capitalismo é o controle. Assim, este modo de produção atravessa nossos corpos, intempestivamente, avaliando-nos e dispendo-nos entre aquelas vidas que valem ser vividas e aquelas que não, apropriando-se de nossas vidas como forma de captura. A vida passa a ser um bem com valor correlato de uso. Em outras palavras, “o capitalismo, em seu implacável movimento de expansão, busca expropriar o

plano de imanência, produzindo o sucateamento das existências ao lhes impor uma forma de controle sobre os processos de subjetivação” (SOARES, 2016, p. 125).

Em meio aos seus processos de dominação e controle, o capitalismo tenta recalcar as subjetividades no interior das possibilidades limitantes que instaura, mas, sincronicamente, produz desejo e possibilidades revolucionárias:

Tamanha é a potência da vida, ao eclodir como força revolucionária no tecido microfísico das atuais sociedades, que, a todo custo, o capitalismo, seus operadores e aparatos, são conclamados a impor um arranjo reacionário que faz com que ressurgam fascismos, arcaísmos, machismos, os mais diversos preconceitos como que para cindir os agrupamentos para digladiarem entre si e se esquecerem do que é comum e das causas que poderiam uni-los. Ressurge nesse contexto a crueldade vil que se lança contra o próprio homem, o niilismo da pura destruição, e quando novas formas de subjetivação se multiplicam e adquirem consistência em potências contestatórias, para evitar as revoluções moleculares são fabricados nichos para minorias e grupelhos capturados no interior do sistema. Cooptação, integração e corrupção são algumas das táticas há muito empregadas para neutralizar as forças contrárias (FORTUNATO, GALENO, FRANÇA, 2012, p. 77).

Ainda que se espere que nada escape ao regime de expansividade do capitalismo, as multiplicidades emergem na gênese de produções maquínicas. A vida sempre dá um jeito de escapar ao controle e subverter aquilo que está estabelecido, sendo possível investir na potência das multiplicidades e nos devires minoritários. Há de existir, todos os dias, o desejo de produzir revoluções moleculares, sobrepujando dispositivos de controle e escapando à lógica que nos foi estabelecida pelo capitalismo. Trata-se de afirmar a singularidade do governo de si e não da renúncia de uma subjetividade insurgente (ao contrário da subserviente). Alerta-se apenas o que o capitalismo próprio afirma para seu benefício as singularidades, portanto, cabe a nós infiltrarmos-lo e corrompê-lo, subvertendo sua lógica a fim de resistir. Por conta disso, “é preciso que cada um se afirme na posição singular que ocupa; a faça viver, que a articule com outros processos de singularização e que resista a todos os empreendimentos de nivelção de subjetividade” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 50).

Arrisco apropriar-me da palavra violência pois entendo ser um conceito produtivo para a tese, e encontro nos filósofos Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari um referencial fundamental nas discussões da pesquisa. Faço ainda um acoplamento entre signo e violência, compreendendo a violência não como algo que paralisa, mas que, ao contrário, produz ação. O signo por si só é violência; é violento por produzir a marca no

corpo, e o encontro com ele é, em verdade, um modo de violência que nos força a pensar. Por conseguinte, ao passo que esta violência produz marcas no corpo desse sujeito, fazendo-o ocupar determinados espaços na escola, também produz ação, potência e resistência. A violência não vai despotencializar este sujeito uma vez que não é uma violência da dominação. Logo, o ato violento é um ato da potência que subjetiva e traz marcas nos corpos, mas que podem ser ressignificadas.

Rapidamente, faço um adendo sobre a dominação em Foucault, contido em *Ditos e Escritos II*. A existência do poder sempre vai ter como condição para existir a liberdade. Desse modo, a liberdade é indispensável para haver uma relação de governo e não uma violência estrita. Já o poder, ao invés de reprimir, estimula, por si só, a criação da liberdade.

Foucault (2005b) ainda compreende as relações de poder na relação conduta/contra-conduta, pressupondo, portanto, um caráter de enfrentamento e violência. A dominação, por sua vez, se caracteriza pelo uso absoluto da violência na ênfase do poder como repressão. Essa é a diferença entre poder e dominação. As relações de poder, neste sentido, não eliminam a violência, mas também não coincidem. A violência está presente nas práticas de governo exercida sobre os governados, assim como na resistência que produzem.

Nessa perspectiva, violência (como ação de irrompimento sem consentimento voluntário) em Michel Foucault, ainda que não tenha sido trabalhada estritamente em seu significado, é possível de apreendê-la como um fenômeno imerso nas relações de poder e saber, bem como nos micropoderes localizados nos dispositivos disciplinares e no poder de punir. Enquanto em Deleuze podemos inferir a definição de violência a partir do trecho que diz que o poder “(...) não opera necessariamente através da violência e da repressão quando se dirige aos corpos. Ou melhor, a violência exprime o efeito de uma força sobre qualquer coisa, objeto ou ser” (DELEUZE, 1998, p. 38).

Ainda a partir da lógica deleuziana, é possível pensar a violência como um rizoma ou a partir de um. Maffesoli (1987) faz a comparação de que a violência está na sociedade como o maquinário está em uma embarcação, fazendo-a navegar. Esta máquina, para o autor, depende de um conjunto para o seu funcionamento e, se de alguma forma uma dificuldade acontece, mudam-se as formas de navegar. A violência, para Maffesoli (1987) não se impede de acontecer, mas se altera – seja por conveniência ou necessidade, tomando novas rotas para desterritorializar, reterritorializar e estar em fuga.

Antes de prosseguir, em uma última tentativa de adensar o entendimento sobre violência, me volto ao conceito de *microfascismos*, de Silvio Gallo (2009), já abordado nesta tese. O autor inicia justificando que, para tornar a vida em sociedade algo possível, instaurou-se o hábito de dividir, estratificar e segregar – principalmente nos âmbitos social, econômico e cultural. Gallo (2009) subdivide essas segmentarizações em algumas principais como: binária (opera entre sexos, adultos e crianças, classes sociais...); circular (acerca dos círculos sociais, à casa, bairro, cidade, país...); e linear (transferência de responsabilidade entre família e escola, escola e exército...).

São nestas segmentarizações que se instauram as políticas das relações cotidianas – as *micropolíticas*, que funcionam mesmo que haja a criação posterior e o funcionamento de um Estado – a *macropolítica*; estas políticas coexistem, atravessando, simultaneamente, o sujeito. Gallo (2009) acrescenta ainda que a macropolítica é um segmento molar, duro e vinculado à classe, enquanto a micropolítica é de um segmento molecular e flexível com vínculo à massa.

O fascismo, para Gallo (2009), é um fenômeno da massa e vai se desenrolar nas mais simples relações sociais diárias sob a forma de microfascismos. Assim, os microfascismos são violências moleculares, produzidos nas relações de saber/poder, que se estendem rizomaticamente pela teia social e estão cristalizados nas relações cotidianas que nos forjam:

Fenômeno de massa, molecular, o fascismo estende rizomaticamente seus tentáculos pela teia social. São os microfascismos, os fascismos do cotidiano, aqueles cristalizados nas relações de casal, nas relações entre irmãos, entre pais e filhos, nos locais de trabalho, nas relações pedagógicas, que tornam o fascismo um fenômeno socialmente forte. São os fascismos moleculares que puderam, em alguns momentos históricos, fazer emergir um fascismo molar, um Estado fascista (GALLO, 2009, p. 27).

Essas interações sociais cotidianas são atravessadas por um desejo de coibir, proibir, controlar e dominar o que é anormal e diferente. Logo, as relações cotidianas podem ser entendidas como relações compulsórias e agressivas sobre o outro e seu modo de vida. Gallo (2009) destaca que este desejo de reprimir está atrelado a um medo do descontrole, sob um pretexto de moralidade, inclusive, presente em discursos daqueles que se opõem ao fascismo à nível molar. Em uma crítica geral dos indivíduos e suas relações sociais, o autor diz que “é muito fácil ser antifascista no nível molar, sem ver o fascista que nós mesmos somos (...) Em que medida não desejamos a repressão, não

reprimimos o desejo do novo, a curiosidade pelo diferente, em nome de amor e proteção” (GALLO, 2009, p. 27).

Ainda que se aloje no interior do Estado, o fenômeno do fascismo não é uma prática unicamente sua. Isso porque aderimos às práticas que reprimem e se unem às práticas sociais cotidianas e corriqueiras. Assim, a forma ética do fundamentalismo opera em escala molecular também. No que tange à escola, Gallo (2009) reflete:

Frente à violência do mundo, frente ao desmanche das certezas, frente a toda essa negação, no campo dos valores, no campo do conhecimento, no campo das crenças, somos dominados pelo desejo de proteger os estudantes, de construir para eles uma redoma de segurança, dentro da qual possam viver felizes, sem ser atingidos pelas mazelas e pelos horrores do mundo. Desejo nobre, esse nosso, mas qual seu preço? A morte do desejo do outro, a morte da liberdade do aluno, antes mesmo de seu nascimento, o tolhimento de suas experiências. E tudo isso em nome de um fundamentalismo: frente a demolição das certezas, construímos uma certeza pedagógica, um fundamentalismo pedagógico que permita um processo educativo “seguro” (p. 30-31 – aspas do autor).

Em adição à essa discussão, Larrosa (2015, p. 105) cita Breton (1969, p. 25): “a experiência está confinada em uma jaula, em cujo interior dá voltas e voltas sobre si mesma, e da qual cada vez é mais difícil fazê-la sair...”. A experiência na escola, portanto, acontece apenas em operações de categorização, ordenação e deserarquização, constituindo de forma particular nossos saberes e práticas. Existe algo fora da jaula, para Larrosa (2015) e, seja o que for, não podemos vivê-lo a partir de uma experiência enjaulada. Consequentemente, estas prisões da totalidade racional impossibilitam acontecimentos e experiências.

Nesse sentido, a noção de experiência controlada remete à diferença capturada pelo exotismo na escola. No caso específico dos alunos surdos, aceitar a diferença se resume, frequentemente, a usar a Libras nas apresentações festivas da escola, em traduzir uma música para os pais ou, então, festejar do dia do surdo. E ponto. Reduzimos a “experiência” e o “encontro com a diferença” a momentos pontuais e programados. A ideia da diferença, enquanto desconformidade do outro em relação à norma, por conseguinte, passa a ser lida como folclórica. Assim, a diferença pode se constituir negativamente pela exclusão, mas também quando celebrada como fonte de diversidade ou exotismo.

Muitos são os estudos que afirmam que a escola tende a lidar com a surdez a nível superficial, inserindo em seu cotidiano ações que afirmam a especificidade cultural surda,

mas que, em verdade, não atendem sequer as necessidades mínimas contingenciais desse grupo (CAMILLO, 2020; GOMES, 2011; BASTOS, 2013; LUNARDI- LAZZARIN; CAMATTI, 2009):

(...) fica fácil para a escola, para o currículo e para as normativas da Educação Inclusiva converter aquilo que seria “diferença” em uma série de “atributos diferenciais” em que cada criança passa a ser classificada, hierarquizada e adjetivada. Nesse sentido, as políticas educacionais pensadas para as “diferenças surdas” podem soar e cair naqueles trivialismo e folclorismos particulares de formas de vestir, de comer, de dançar e, por que não, de se comunicar. Nessa lógica, o que fica em exibição é sempre a contradição, desconformidade do outro em relação ao um, ou melhor, ser diferente marca o lugar do outro e do um. Nessa mesma matriz, a diferença passa a ser representada como algo indesejável, incomum, devido ao seu tom de anormalidade, estranheza e exotismo (LUNARDI- LAZZARIN; CAMATTI, 2009, p. 10).

Há uma gama de significações sobre ser surdo produzidas nas práticas discursivas que circulam na escola inclusiva que vão desde o discurso comemorativo do surdo, localizado num fetichismo pela diferença, até a tolerância revestida pela norma aparente. Algumas falas, pautadas na excentricidade do sujeito surdo no cotidiano inclusivo, expressas no estudo de Gomes (2011), variam entre: “*é um privilégio ter um aluno especial conosco; vamos valorizar as diferenças; semana destinada a trabalhar com os especiais; vamos aprender gestos e mímicas*” (p. 82). Estas narrativas certamente estão pautadas na diversidade e não na diferença ao tecer uma trama discursiva atrelada à normalidade. Gomes (2011) afirma que estes dois tipos de discursos chegam a estar tão próximos que se confundem, pois evidenciam uma norma e colocam o surdo como desviante que merece ser, ao mesmo tempo, celebrado e tolerado. “O discurso inclusivo, nesta reflexão, acaba por produzir uma alteridade do sujeito surdo como deficiente, folclórico, exótico, sujeito a ser celebrado e, isto, logicamente, constitui as percepções do sujeito surdo sobre si mesmo, constitui verdades” (GOMES, 2011).

A autora faz então um questionamento: “Mas como esses regimes de verdade são produzidos na escola inclusiva?” (GOMES, 2011, p 83). Empresto desse questionamento para prosseguir na tratativa de que a política inclusiva tem produzido discursos que reverberam no cotidiano escolar, e refletido, entre outras maneiras, no reducionismo da diferença cultural surda à Libras.

Volto a mencionar a política inclusiva⁶⁸, implementada na década de 1990 e, portanto, recente no Brasil, com o objetivo de inserção educacional de todos na escola comum. A escola se configura como lugar onde se (re)produzem práticas sociais, pautadas nas relações de saber-poder e, por isso, a necessidade na classificação dos sujeitos. Portanto, sob este entendimento, a escola é parte da maquinaria de disciplinamento e correção dos corpos em prol de uma norma, onde “tal processo torna a lógica inclusiva paradoxal, já que a escola busca abranger a todos, mas a partir de uma regularidade discursiva que busca capturar aqueles que estão mais à margem dela (...)” (BONFIM; MARTINS, 2021, p. 4). Destaca-se, novamente, a perversidade da inclusão, que democratiza o espaço escolar mas usa-o com o intuito de colocar diferentes corpos em padronizações curriculares comuns e, por este motivo, opera-se a violência da in/exclusão. No caso do corpo surdo, em específico, “(...) o controle se dá pelo uso ou não da língua de sinais na escola e a própria violação desse direito, capturando e colocando os surdos dentro de uma regularidade discursiva posta pelas línguas orais” (BONFIM; MARTINS, 2021, p. 4).

A inclusão, enquanto produto do Estado, ou seja, efeito de um imperativo social e que opera no controle dos corpos, com a finalidade de padronizar e excluir as diferenças é, por si só perversa, pois tem no corpo surdo reverberações de agravamento dessa violência. Os movimentos políticos sobre a inclusão de surdos, tanto na militância surda, quanto na academia, “(...) manifestam que na prática o estar junto pode, de certo modo, privar os alunos surdos de alçarem voos na aprendizagem, ao podar as suas singularidades de vida, e de uso de sua língua, de modalidade gesto-visual (...)” (BONFIM; MARTINS, 2021, p. 5). Nesse sentido, o processo inclusivo de surdos se coloca como paradoxal: se por um lado é preciso defender o direito de convivência e permanência dos surdos entre os ouvintes na escola regular, de outro tem-se a defesa da comunidade surda por uma escola bilíngue (Libras/Língua portuguesa na modalidade escrita) específica para surdos.

A análise de Lodi (2013) sobre a educação bilíngue para surdos, segundo a PNEEPEI e o Decreto nº 5.626/05, expõe suas dicotomias ao expressar que, ao passo que a PNEE defende a inclusão de todos, as comunidades surdas e pesquisadores da área, considerando a diferença linguística dos surdos, lutam por uma educação de surdos como um campo específico do conhecimento. E, ainda que PNEEPEI tenha sido construída

⁶⁸ A ação da política inclusiva nas vidas surdas será adensada no tópico que segue.

tendo em vista uma aproximação dos princípios da educação bilíngue, dispostos pelo decreto, a autora desvela que a análise de seus enunciados

(...) mostra inconsistências e um olhar para a educação de surdos que não se desloca do plano discursivo, na medida em que se reproduz, na proposição das práticas inclusivas, o passado que excluiu as pessoas surdas dos processos educacionais/sociais. Nesse sentido, o distanciamento entre tal documento e o Decreto torna-se inevitável, desvendando-se, desse modo, o porquê da impossibilidade de diálogo com as reivindicações das comunidades surdas brasileiras (LODI, 2013, p. 61).

Atualmente, o discurso inclusivo oficial, contido na lógica dos sentidos e posta na teia interdiscursiva entre a PNEEPEI e o Decreto nº 5.626/05, se coloca a serviço da manutenção do *status quo* sem que seja possível a ressignificação dos espaços. Portanto, cabe discutir se a visão defendida pela PNEEPEI se aplica aos alunos surdos uma vez que sua implementação tem se tornado frágil (LODI, 2013).

Os movimentos surdos têm apontado a necessidade de um currículo outro, produzido com base na Libras pois, a maneira com a qual a política inclusiva está posta, repercute em prejuízos para a comunidade surda, tal como manifestado pelas autoras surdas Andreis-Witkoski (2013) e Campello e Rezende (2014). É urgente que a educação de surdos passe a contemplar a diferença destes alunos ao viabilizar um currículo com base na multiplicidade surda na qual a Libras seja língua de instrução e matriz, oferecendo subsídios para aquisição dos conhecimentos escolares (BONFIM; MARTINS, 2021). A não adoção de políticas dissonantes coloca a inclusão como racionalidade neoliberal e acoplada à máquina-escola ao produzir uma rostidade padrão, trabalhando, assim, na manutenção da in/exclusão de alunos surdos. Sublinha-se ainda a necessidade da pauta dos movimentos surdos quanto à luta por escolas bilíngues e a imprescindibilidade de se fazer políticas e práticas educacionais *de/com*⁶⁹ surdos.

Alcançado o tópico da escola e as relações sociais repletas de microfascismos, avanço ao tópico que se segue, que trata da discussão dos signos de violência como elementos formativos para a subjetivação. Mas antes, precisamos fazer uma última reflexão: Žižek (2014) explica que confrontar diretamente a violência nos coloca a par da

⁶⁹ As preposições “de” e “com” foram utilizadas como dispositivos textuais, por causa de suas considerações teórico-reflexivas significativas, trazidas por Bonfim e Martins (2021). “O uso do de/com remete à proposta de que essa educação só existe se for pensada com finalidades singulares e na condição de estar lado a lado aos sujeitos surdos” (BONFIM; MARTINS, 2021, p. 3). Destaca-se que a marca de políticas direcionada aos surdos só acontece se for *com* eles.

potência do horror dos atos violentos, de forma que a empatia com as vítimas acaba por nos impedir de pensar. Justamente por isso, o autor propõe olharmos por uma visão marginal, mas, ainda assim, por mais fria que uma análise da violência seja, reproduz-se seu horror e dele participa o narrador. Portanto, a abordagem sugerida pelo autor é a de manter uma distância respeitosa em relação às vítimas.

Diante disso, ainda que o autor esloveno narre palavras de guerras civis e internacionais (violências em si de dominação), a violência que perpassa as vidas que aqui narro não são menos avassaladoras. Elas transformam o ser, multiplicam-se na alma, colonizam a mente e reproduzem modos de ser contidos e envergonhados de ser quem eles são. Esta pesquisa, como cartografia, tem costurada quem eu sou como pessoa e como pesquisadora, logo, não há separação entre o meu eu e o que escrevo sobre estas vidas. E, por isso, é necessário dizer que mantereí esta respeitosa distância, buscando de modo extremamente difícil me separar de quem eu narro em nome de uma narração marginal. Isto se alia ao fato de que eu, como ouvinte, nunca, em totalidade, poderei compreender a surdez em sua vivência e em sua violência, assim como outros devires específicos que atravessam os indivíduos que estão contando suas histórias.

3.2.1 Signos da violência como elementos formativos para a subjetivação na escola inclusiva impactando as vidas surdas

A relação do sujeito com o capitalismo não se diferencia muito da relação entre o leitor e o livro, a leitura, na sua forma única de ser, caracteriza-se como uma típica cena dos filmes de mutantes de Hollywood, na qual depois de uma fusão entre partículas mutantes surge uma criatura diferente daquela que era antes (CARLAN; PEREIRA, 2018, p. 3).

A formação humana escolarizada tem sido muito discutida em diversos âmbitos, inclusive na filosofia. Isto se dá, principalmente pela escola ter se tornado um terreno profícuo de problematizações devido às práticas de governo exercidas pelos dispositivos de subjetivação e tecnologias do biopoder existentes em seu território. Esta formação, que chamo aqui de subjetivação, do ponto de vista foucaultiano é a experiência por meio da qual o sujeito se transforma. Mas a vida – o sujeito, é vista nesta tese como potência que excede essas formas de governo, resistindo-as e criando modos de existência novos.

A administração excessiva da vida, na configuração atual da biopolítica, abrangeu dispositivos de subjetivação e tecnologias de poder utilizadas na escola, o que deu

condições aos sujeitos que ela frequenta de criar práticas de resistência (PAGNI, 2019). A formação do sujeito com deficiência, por exemplo, é atravessada por acidentes que modificam esse modo de ser por uma plasticidade destrutiva (MALABOU, 2012). No caso da deficiência, esta diferença é escalonada de forma radical uma vez que uma série de dispositivos foram elaborados e utilizados a fim de minimizar os efeitos dessa vida, objetivando capturá-las por meio de discursos sobre inclusão e de práticas inclusivas (ao menos que assim se denominam). Preocupa-se, neste momento, em problematizar os signos da violência na emergência de discursos inclusivos e sobre práticas inclusivas na escola, localizados na atualidade e as subjetividades surdas que dela produzem.

Começo essa discussão a partir da emergência da inclusão trazida no discurso médico e nas tecnologias de poder por meio de uma substituição do modelo de segregação e exclusão em direção à inclusão de doentes e loucos, ocorrida entre o final do século XVII e início de XVIII, e citadas em *Os anormais* – aula ministrada por Foucault de janeiro a março de 1975. Embora o autor não aborde a inclusão escolar, especificamente, podemos perceber a reverberação das práticas instituídas por este modelo dentro deste espaço. Foucault (2010a) acrescenta que este modelo muda de “uma tecnologia de poder que expulsa, que bane, que marginaliza, que reprime” a um “poder que fabrica” (p. 41). O modelo inclusivo narrado pelo autor, antes de excluir, subjuga sujeitos à normalização de suas condutas e suas vidas. Assim, a normalização faz-se objetivo dos

(...) dispositivos de subjetivação, produzindo seus efeitos sobre as vidas individuais, porém empreendidos por um processo social geral, desenvolvidos no domínio da educação por instituições como a escola, no da medicina com os hospitais, no da produção industrial com as fábricas, no da força policial com o exército (PAGNI, 2019, p. 21).

Esta inteligibilidade das práticas ditas inclusivas produz tecnologias que corrigem os que estão aquém da normalidade, classificando-os e tornando-os produtivos. Isto é o poder regulador de condutas individuais exercido pelo Estado, que trabalha sempre na direção de prolongar e beneficiar estas vidas em prol de tecnologias denominadas biopoder. Surgidas na Idade Clássica, estas tecnologias do biopoder operam na escola com o objetivo de normalizar vidas – no caso, as infantis. Assim, à medida em que essas tecnologias normalizadoras aumentam sua intensidade, manifestam-se por meio de acidentes (as singularidades), escapando às normas. Em suas diferenças, estes sujeitos “(...) são vistos, primeiro, como monstruosidades a ser segregadas, (...) e depois classificados como anomalias que, ao necessitar de correções antes do que segregação,

produzem as tecnologias positivas do poder, nos termos em que se configuraram a partir do século XIX” (PAGNI, 2019, p. 22).

Parte deste momento histórico a divisão, com a finalidade de corrigir os desvios infantis – o que antes era apenas relegado à família, com o Estado, para garantir, além de sua sobrevivência, sua vigilância (utilizando para isso a escola). Explico, por meio da literatura de Pagni (2019) que, agora que é objeto de governo, a infância está sob lentes microscópicas. Portanto, torna-se interessante compreendê-la em sua especificidade, assim como seus padrões de desenvolvimento e ritmos de aprendizagem, incluindo um filtro sobre doenças mentais, desvios e anormalidades para que não sejam manifestadas em idade adulta e deformem a população:

Em vez de expulsar o monstro da escola ou de relegá-lo ao seio da própria família, graças aos saberes médicos e psiquiátricos que se interpõem à educação das crianças a partir do século XIX, a arte de governo pedagógica as classifica em normais e anormais, para melhor aproveitar as capacidades dos primeiros e corrigir as incapacidades dos segundos de modo que se possa homogeneizar a população, ainda que seja para criar instituições específicas para esses últimos e completar a rede em torno da qual se exerce a educação pública (PAGNI, 2019, p. 23).

Pagni (2019) acrescenta que estas táticas adotadas pela escola vêm acompanhadas de estratégias eugênicas por parte de outras instituições, e sempre orientadas pelo mesmo objetivo: o de regular e normatizar. Estas estratégias funcionam por meio da normatização de casamentos e do embranquecimento racial, por exemplo, sob a justificativa de conceder um lugar na hierarquia social (e não mais expulsá-los). O autor considera ainda que a literatura sobre Educação Especial aponta as condições históricas em que se deu o nascimento da área homônima pela educação dos anormais e sua decorrente forma de hierarquização.

Antes que se diga que as práticas na Educação Especial atuais estão desligadas de práticas normalizadoras, Pagni (2019) afirma que discursos e práticas inclusivas continuam a reverberar o poder normativo tanto no âmbito dos profissionais da Educação Especial como por outros profissionais escolares e, também, pelos pais:

Mesmo por esse enfoque, os deficientes são separados por suas deficiências, pelas curvas de normalidade de seu crescimento, desenvolvimento e aprendizado, quando não por dispositivos bioquímicos para remediar suas dores, convulsões, acelerar a capacidade cognitiva, entre outros, de modo que se possa aproximá-los o máximo possível de uma norma da deficiência para, então, compará-

la aos padrões de normalidade da pessoa supostamente normal (PAGNI, 2019, p. 24).

À vista disso, pessoas ditas especiais continuam a ser vistas e tratadas por meio de ações corretivas que atravessam seus corpos deficientes, mas nunca como atores neste processo, fazendo-os presos em um ciclo normativo. Os saberes médico-terapêuticos dominam o processo inclusivo na pretensão de colocá-los em ordem sob a hierarquia na qual o mundo é percebido – onde as pessoas com deficiência devem se tornar elementos produtivos dentro do sistema.

Contudo, cabe destacar os avanços e conquistas científicas e tecnológicas no campo da Educação Especial, sem rechaçar as evoluções históricas nos direitos de pessoas com deficiência de frequentar os mesmos espaços educativos que outras crianças e jovens. Em verdade, faço apelo ao combate às normatividades, saberes e racionalidades que apresentam regimes de verdades nos quais pessoas com deficiência são sempre peças a serem incluídas no jogo e jamais como protagonistas de suas histórias. Com isto em mente, de que forma as vidas surdas se subjetivam se é na inclusão que os signos da violência se intensificam?

A busca por uma produção política legítima para a educação de surdos, ou seja, permeada pelas necessidades e experiências de alunos surdos há muito tem causado polarizações neste campo de estudo. Muito se deve às diferenças de significado aos conceitos de “educação bilíngue para surdos” e de “inclusão”, presentes na PNEEPEI, no Decreto nº 5.626/05 e por Lodi (2013). Mas, foquemos unicamente na conceituação de educação bilíngue.

A PNEEPEI tem como princípio a democratização da educação no país, impulsionada pelo movimento de inclusão de todos, datados da década de 1990. Já o Decreto nº 5.626/05 foi motivado por movimentos surdos e por pesquisadores da área após o reconhecimento legal da Libras como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras. Tanto para a redação da PNEEPEI, tanto para o decreto, procurou-se considerar opiniões dos diversos segmentos sociais que tinham interesse nas propostas. É preciso sublinhar que a comunidade surda pôde participar apenas das discussões sobre o Decreto pois o documento da política inclusiva foi pautado em um discurso de valorização dos processos inclusivos e no reconhecimento das diferenças e no direito de participação social dos sujeitos. Contudo, para que sua implementação fosse efetiva, seria necessário “(...) uma reorganização estrutural e cultural dos sistemas de

ensino a fim de que estes se tornem inclusivos, de forma a assegurar o atendimento das especificidades educacionais de todos os alunos” (LODI, 2013, p. 52). A PNEEPEI também marcou um reposicionamento em relação aos princípios educacionais sobre a Educação Especial, opondo-se à modalidade de ensino paralelo à educação regular nas classes especiais:

Para a proposição do novo paradigma educacional, o documento entende que a educação especial deve integrar a proposta pedagógica da escola, complementando ou suplementando as práticas e os conteúdos desenvolvidos no ensino regular, de forma a possibilitar um currículo comum a todos, que contemple a diversidade e as necessidades específicas dos alunos (LODI, 2013).

Ao entender a Educação Especial enquanto modalidade transversal ao ensino regular, a PNEEPEI teve de rever os princípios contidos no Decreto nº 3.298/99, que previa matrícula no ensino regular apenas de alunos considerados capazes de se integrar ao sistema (Art. 24, Inciso I), e o oferecimento de serviços de educação especial para os níveis de ensino considerados obrigatórios (Art. 24, Inciso VI, § 2º) (LODI, 2013).

Em meio à essas contradições, o governo federal, em busca de superar a separação entre a educação especial e a regular, reconhece, no ano de 2007, que não haviam sido alcançadas muitas mudanças no sentido de garantir a educação inclusiva, entrando em embate com a concepção de transversalidade da educação especial. Portanto, com o Decreto nº 6.094/07, é reforçada a garantia de acesso e permanência de alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular (LODI, 2013).

Neste panorama de não efetivação da proposta da educação inclusiva na prática, a Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) debateu, por meio de fóruns, sobre a inclusão no país, bem como sobre os avanços e os marcos legais. O grupo concluiu que os sistemas de ensino estavam enfrentando práticas de discriminação e buscou criar soluções para superá-las. O PNEEPEI, portanto, é compreendida como um avanço, e as práticas inclusivas, apesar de desafiadoras, provocam a escola a repensar o espaço e as suas concepções e práticas em respeito às diversidades. Ainda assim, a real implementação da proposta ainda tem muitas barreiras para romper uma vez que é necessário garantir condições adequadas de acessibilidade e formação dos educadores a fim de englobar a educação especial como parte da escola (LODI, 2013).

Volto-me novamente ao embate entre os documentos PNEEPEI e o Decreto nº 5.626/05. Há uma ruptura entre as particularidades intrínsecas ao alunado surdo e aos

demais ouvintes, que carrega uma história de lutas e busca por direitos linguístico em vista da inclusão destes sujeitos na sociedade:

Enquanto o texto da *Política de Educação Especial* visa instituir objetivos e traçar diretrizes que deem conta da enorme diversidade que constitui o alunado brasileiro, o texto do Decreto nº 5.626/05 dispõe sobre os processos educacionais específicos das pessoas surdas. Enfatiza a necessidade de implantação da educação bilíngue para esses alunos e, a fim de que essa proposta seja efetivada, estabelece como deve ser a formação dos profissionais para atuarem junto a esses estudantes (LODI, 2013, p. 53).

Ao passo que o Decreto, em consonância com as reivindicações das comunidades surdas brasileiras, defende a educação bilíngue, definindo-a e apontando os espaços nos quais deve ser implementada, ele prevê que

São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue [sic] aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005)

De maneira contrária, enquanto a PNEEPEI estabelece a mesma organização educacional a todos os surdos, o Decreto se preocupa em diferenciar anos iniciais e finais de escolarização, levando em consideração o desenvolvimento das crianças, suas especificidades nos processos de ensino-aprendizagem e formação dos professores (LODI, 2013). É previsto ainda que a educação bilíngue nos anos iniciais deve ser desenvolvida por professores bilíngues, portanto, os espaços destinados à escolarização inicial devem ser organizados de forma que a Libras “(...) seja a língua de interlocução entre professores e alunos, logo a língua de instrução, responsável por mediar os processos escolares (...)” (LODI, 2013, p. 54), dispensando o português na modalidade escrita em sua materialidade, para ser usada na relação imediata entre professor-aluno.

A apropriação da Libras é assegurada pelo Decreto, ainda nos anos iniciais. Nos demais níveis de ensino, a educação bilíngue pode ser desenvolvida por docentes de outras áreas de conhecimento na presença de um tradutor e intérprete de Libras. E, ainda que o Decreto defenda que a educação bilíngue para surdos aconteça em escolas bilíngues, o documento não exclui a possibilidade de ela acontecer em escola comum inclusiva, desde que haja tradutor de Libras. No Decreto, a educação bilíngue para surdos coloca a Libras em centralidade, e o português na modalidade escrita como segunda língua.

Em dissonância, a PNEEPEI, ainda que reconheça o direito de alunos surdos à educação bilíngue, caracteriza esta educação como “(...) o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais” (BRASIL, 2008, p. 11). Desta maneira, a PNEEPEI contraria o Decreto “(...) ao orientar sobre a educação de alunos surdos, não deixa claro qual língua deverá ser utilizada pelo professor nas salas de aula inclusivas (língua portuguesa ou Libras), desconsiderando o fato de ser impossível o uso de ambas concomitantemente” (LODI, 2013, p. 55).

Na análise entre a PNEEPEI e o Decreto, Lodi (2013) depreende que esta leitura de dissonância entre os documentos é corroborada pelo fato de estar previsto tradutor e intérprete de Libras para todos os níveis educacionais, sem diferenciação no que tange aos processos específicos relacionados ao desenvolvimento da linguagem intermediada pela Libras por parte dos alunos surdos.

Para além disso, a PNEEPEI compreende a Libras no espaço da sala de aula como responsabilidade dos tradutores e intérpretes e, conseqüentemente, a construção dos conhecimentos escolares também, o que contraria novamente o Decreto. Ela garante, inclusive, que o desenvolvimento do aluno surdo ocorra “(...) “tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais (...)” (BRASIL, 2008, p. 11). Somada a esta problemática, Lodi (2013) adiciona que no documento da política inclusiva não está expressa a forma de garantir a aprendizagem em Libras, sendo que essa língua deve ser ensinada ao aluno surdo nos espaços do AEE; logo, acaba não sendo adquirida como primeira língua. A autora aponta que a PNEEPEI atribuiu à Libras um caráter instrumental e estabeleceu a distância de seu caráter linguístico.

Não é de se espantar que a comunidade surda, em sua maioria quase absoluta, defende o entendimento de que os surdos têm o direito de optar por uma escola própria, problematizando a inclusão no ensino comum inclusivo (ANDREIS-WITKOSKI, 2013; CAMPELLO; REZENDE, 2014; PERLIN; MIRANDA, 2011; REIS, 2007). O processo inclusivo, imprescindivelmente, deve respeitar e contemplar a perspectiva única destes sujeitos – que não é o que tem acontecido. Sobre isso, Andreis-Witkoski (2013) afirma que “(...) imensas são as dificuldades e sofrimentos a eles impostos pelo processo de inclusão no ensino regular” (p. 89), evidenciando a presença de práticas violentas à pessoa surda na medida em que reconhece a não valorização da importância de se assumir efetivamente a diferença linguístico-cultural como eixo central na relação educativa.

Andreis-Witkoski (2013) aponta a tendência de se construir políticas públicas educacionais sob a perspectiva ouvinte, o que, impreterivelmente, reflete os preconceitos

relativos aos surdos e nega suas diferenças pois, segundo a autora, há um comportamento tutelar em relação a este grupo, arraigado a um sistema de poder que invalida certos discursos e saberes. Sob est ótica, o currículo se coloca como um território político no qual as relações de poder fazem-se visíveis, assim como o conhecimento contido nele se traduz, de forma a deixar claro que o poder hegemônico corporificado nele é dos que ouvem, resultando assim em uma pseudoinclusão (ANDREIS-WITKOSKI, 2013):

(...) na sala de aula, todo o conhecimento abordado é próprio dos sujeitos ouvintes, construído dentro da cultura ouvinte, tendo a língua oral-auditiva como língua de instrução, logo, norteadora de toda a perspectiva de ensino, inclusive dos métodos e estratégias utilizados para mediação das relações de ensino e aprendizagem em sala de aula. E o aluno surdo sequer é mencionado como sujeito cultural, de maneira que o ocultamento da sua cultura reproduz as estruturas sociais pelas quais ele permanece perspectivado como um ser deficiente (ANDREIS-WITKOSKI, 2013, p. 91).

Entre os aspetos negativos da inclusão enunciados por Andreis-Witkoski (2013), estão as questões relacionadas à diferença linguística; o isolamento de pares e professores na sala de aula (imbrincado ao primeiro item); a insípida aquisição da Libras e as consequências à formação identitária do surdo; a falta de espaço propício para o desenvolvimento cognitivo, entre outros. Como apontado por Lodi (2013), na redação da PNEEPEI e diante do entendimento da Libras como algo instrumental, Andreis-Witkoski (2013) reforça que, na prática,

(...) a Língua de Sinais ocupa, nos espaços escolares, apenas o papel de coadjuvante no processo de ensino, enquanto que a Língua Portuguesa permanece no papel principal. Vigoram assim, métodos e estratégias próprias do ouvinte, assim como um currículo marcado pela ausência do outro, sem referenciar a história do povo surdo, a Língua de Sinais e a Cultura surda, em seus múltiplos aspectos culturais – como literatura surda, artes surdas, movimentos surdos, entre outros. Caracterizam-se estas ausências como práticas excludentes, sustentadas por políticas públicas de educação de surdos em nome da “inclusão” (ANDREIS-WITKOSKI, 2013, p. 91 – aspas da autora).

Diante disso, Andreis-Witkoski (2013) conclui que é possível verificar um abismo entre o discurso inclusivo e a realidade pois, na prática, a inclusão, ainda que desejável no que diz respeito aos alunos surdos, se efetiva como exclusão: exclusão da comunicação, da participação e dos processos de aprendizagem. Os desastrosos resultados da inclusão são repetidamente mostrados por pesquisadores da área como

Andreis-Witkoski (2013); Campello e Rezende (2014); Lodi (2013); Botelho (1998); Lacerda (2000); Lacerda (2006); e Bonfim e Martins (2021).

Mais recentemente, em janeiro de 2023, o Decreto nº 11.342/23, suprimia a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos - Dipebs da estrutura do Ministério da Educação. A Dipebs contava com o apoio das comunidades surdas e sua principal instituição representativa, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - Feneis, prevista pelo Relatório Final de Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI.

Ao retirar a Dipebs da estrutura do MEC, o Decreto em questão fere a meta 4.7 do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005/14 que garante

a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (BRASIL, 2014).

E ainda mais: fere o Art. 28 da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/15), que responsabiliza o poder público em “(...) assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar (...)”, especificamente no Inciso IV, a “(...) oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (...)” (BRASIL, 2015). Por fim, omite a Lei de Diretrizes e Bases da Educação sob a Lei nº 14.191/21, que reconhece a educação bilíngue de surdos como a oitava modalidade regular de ensino, desvinculada da educação especial.

Ainda no dia 3 de janeiro de 2023, A Feneis, em repúdio à decisão e na tentativa de representar as vozes do movimento surdo em favor da educação bilíngue de surdos, publicou em seu site uma nota de repúdio, no qual dizia:

A Escola Bilíngue de Surdos é espaço necessário e fundamental para a aquisição precoce da língua de sinais e alfabetização de crianças Surdas que, por conviver em sua grande maioria com famílias e comunidades não sinalizantes de Libras, tardiamente, se encontram com a língua de sinais, que lhes é acessível. Esta compreensão socioantropológica sobre os surdos caminha ainda na mesma linha pedagógica e científica das modalidades escolares indígenas, quilombolas e do campo e é sob essa compreensão e, sobretudo pelas especificidades e dimensões estratégicas, que a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de

Surdos deve ser mantida na organização estrutural do Ministério da Educação (REIS, 2023).

A manutenção da Dipebs é imprescindível por se tratar de um espaço de articulação para as demandas educativas de surdos; produzir diretrizes curriculares para a inserção da Libras como língua de instrução; apoiar a formação inicial e continuada de professores e outros profissionais escolares para o ensino bilíngue de surdos; e por aumentar a curricularização da Libras e da cultura surda. A necessidade de preservar um núcleo específico, circunscrito ao MEC, que realize a gestão de políticas bilíngues para surdos e fiscalize os estados e municípios quanto à produção de políticas públicas de qualidade do ensino nas instituições, se faz urgente frente aos prejuízos já enfrentados por alunos surdos por todo país.

Após diversas críticas e intensa movimentação das comunidades surdas e pesquisadores da área, o governo federal volta atrás e reintegra a Dipebs ao Ministério da Educação, porém, sob a tutela da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão - Secadi. Longe de ser a situação ideal, a luta das comunidades surdas agora se instala na separação da pasta de educação bilíngue para surdos da Secadi, uma vez que é reconhecida como uma modalidade de educação separada da Educação Especial – tal como estipulado pela LDB de 2021.

Atesta-se, com a gravidade desta ação governamental e sua atualidade que, embora sejam tangíveis os inúmeros avanços na educação bilíngue de surdos, sua luta não acaba por aqui. A manutenção do espaço já conquistado é um trabalho incessante, que demanda vigilância e militância.

Botelho (1998), Lacerda (2000) e Lacerda (2006), Bonfim e Martins (2021) sublinham o fato de que alunos surdos não fazem uso de uma língua em comum com seus colegas e professores e, portanto, estão em desigualdade linguística. Esta desigualdade impede a garantia de acesso aos bens culturais – direito universal de todos os seres humanos e de todo cidadão brasileiro – a saber pela Constituição Federal de 1988, e conhecimentos trabalhados em sala de aula (dos quais deveriam ser contemplados pelas práticas inclusivas).

Laplane (2004) delinea a fragilidade da inclusão e destaca que é preciso ter muito claro os problemas reais da educação inclusiva para que esta seja capaz de cumprir o que se propõe. Principalmente, é necessário conhecer de que forma as desigualdades sociais se constituem obstáculos à realização dos ideais inclusivos na realidade:

No contexto do acirramento das diferenças sociais provocado pelas tendências globalizantes, pela concentração de riqueza e pelos processos que a acompanham (redução do emprego, encolhimento do Estado etc.), a implementação de políticas realmente inclusivas deve enfrentar grandes problemas (LAPLANE, 2004, p. 18).

Sobre a passagem, Lacerda (2006) sustenta esta tese ao afirmar que o discurso inclusivo contradiz a realidade educacional brasileira, “(...) caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar” (p. 168). Estas condições reais do sistema educacional colocam a inclusão como uma abstração ou como algo que existe apenas no imaginário dos legisladores, colocando em *xequê*⁷⁰ a própria existência deste discurso.

Ainda com ajuda de Lacerda (2006), elenco alguns discursos que circulam no ambiente escolar que emergiram em uma pesquisa com alunos, professores e intérpretes sobre o que pensam da inclusão de alunos surdos. Enquanto os alunos ouvintes descreveram um ambiente feliz, de boas relações, denota-se ao mesmo tempo depoimentos de como libras é difícil e trabalhosa, bem como a citação de comportamentos “estranhos” dos colegas surdos. A autora encontra um paradoxo entre aquilo que se quer acreditar e o que realmente acontece.

Na mesma pesquisa, um aluno surdo relata a falta de conhecimento por parte de professores da língua de sinais. Ao passo que é narrado como alguém que vive em uma ilha na sala de aula, esse mesmo aluno diz estar bem em se relacionar apenas com intérpretes e ter poucas trocas com os alunos ouvintes; ele tem isso como natural (o que faz pensar na invisibilidade do aluno surdo na escola, mesmo quando se diz que está “tudo bem”). A pesquisadora dá ênfase a esta narrativa dizendo que alunos ouvintes têm trocas ricas entre si e com professores, numa requintada troca de informações, quando se compartilha da mesma língua.

O intérprete, neste mesmo panorama, denota a falta de planejamento conjunto, a ausência de trabalho em equipe, e de uma ideia clara do que significa um aluno surdo em sala de aula. Este profissional acaba por acumular funções uma vez que o professor não assume seu papel como tal e delega o desenvolvimento de atividades a ele. Assim, ainda que o profissional intérprete releve este fato, cita que a escola e os professores desconhecem sobre a surdez e, conseqüentemente, não sabem lidar adequadamente com

⁷⁰ Xequê, no jogo de xadrez, é um termo que indica ameaça, eminente captura à peça chamada rei. Quando não há a possibilidade de movimento de escape da captura do rei, tem-se a situação de xequê-mate.

suas peculiaridades. Tais temas são revistos em consonância à pesquisa de Lacerda (2006) pelas pesquisadoras Bonfim e Martins (2021) em pesquisa mais recente.

Estes fatos relacionados à inclusão de alunos surdos – ou seja, a “(...) desinformação de professores e desconhecimento sobre a surdez e modos adequados de atendimento ao aluno surdo são frequentes” (LACERDA, 2006, p. 176), estão espalhados pelas escolas brasileiras. Além disso, a autora informa que a maior parte da inclusão escolar de surdos se dá de maneira irresponsável pois, comumente, a escola recebe o aluno surdo, discute suas características no momento do acolhimento, mas, na rotina diária, não tem o cuidado particular à esta diferença:

Em geral, com o passar do tempo, a criança parece bem, já que não apresenta muitos problemas de comportamento, e todos parecem achar que está tudo certo: a) *a escola* não se preocupa mais com a questão, porque se preocupar significaria buscar outras ajudas profissionais (intérprete, educador surdo, professor de apoio etc.), e a escola pública brasileira, em geral, não conta nem com a equipe básica de educadores para atender as necessidades dos alunos ouvintes; b) *os professores*, que percebem que o aluno não evolui, mas não sabem o que devem fazer, por falta de conhecimento e preparo; c) *os alunos ouvintes*, que acolhem, como podem, a criança surda sem saber bem como se relacionar com ela; d) *o aluno surdo*, que, apesar de não conseguir seguir a maior parte daquilo que é apresentado em aula, simula estar acompanhando as atividades escolares, pois afinal todas aquelas pessoas parecem acreditar que ele é capaz; e) *a família*, que sem ter outros recursos precisa achar que seu filho está bem naquela escola (LACERDA, 2006, p. 176).

Lacerda (2006) conclui que, ao final do processo de escolarização, este aluno surdo recebe seu diploma, mas sem que tenha sido minimamente preparado para alcançar os conhecimentos que teria o potencial de alcançar. Portanto, “cabe refletir se esta vivência escolar é realmente plena e se este é o espaço educacional que se deseja para os alunos surdos” (LACERDA, 2006, p. 173).

Os encontros com os signos de violência que atravessam a *vida-poema* desta tese e os constituem de forma particular encontram eco nos escritos de Lacerda (2006) e Bonfim e Martins (2021) uma vez que dividem a mesma realidade. As experiências que os atravessam como *ser surdo*⁷¹ – ou *marcadores culturais surdos*, (de)formam suas

⁷¹ *Ser surdo*, a saber, do termo desenvolvido por Lopes e Veiga-Neto (2006), compreendido como língua, poesia, relação de visualidade, noção de luta, arte, entre outros marcadores culturais fundados na alteridade de ser surdo. Embora existam diferentes maneiras de viver a condição de ser surdo, alguns elementos nestas narrativas são recorrentes.

experiências escolares, que vêm a ser a maneira particular como se constituem pessoas (surdas) no mundo.

Em adição, Lopes e Veiga-Neto (2006) afirmam que “o espaço, o tempo e a disciplina escolares acabam fazendo parte das condições que definem o que estamos denominando *marcadores culturais surdos*” (p. 82, destaques dos autores). Em outras palavras, o modo de ser estar surdo no mundo é constituído também na escola, forjados nestes espaços, assim como seus movimentos sociais. E mais, devido à falta de práticas educativas e adaptações necessárias ao atendimento mínimo e humano – além do que se está como direito em lei ao aluno surdo, este se subjetiva por meio de violências cotidianas.

Como argumentado anteriormente, o pressuposto inclusivo, dentro de uma racionalidade neoliberal, tem como meta a igualdade. Estar incluído, no entanto, quando significa ocupar espaços de participação díspares, reforça desigualdades. Portanto, compreende-se que a inclusão, como um jogo formal de desigualdades circunscrito no neoliberalismo, não garante condições de igualdade entre seus sujeitos e, por isso, utiliza-se o termo in/exclusão; tal como para demarcar as duas faces de um mesmo movimento (LOCKMANN, 2021). Acompanhando este raciocínio, é possível afirmar que a governamentalidade neoliberal democrática não se sustenta a partir da garantia da inclusão como direito de todos e, por conseguinte, se coloca como uma *governamentalidade neoliberal fascista* (LOCKMANN, 2010; 2021). Além disso, junto a essa nova modalidade de governamentalidade instituída, há uma transformação da racionalidade inclusiva, que se prova por discursos contemporâneos permeados por um *racismo de estado* e como uma forma de fazer viver ou deixar morrer em dois elementos propostos por Lockmann (2021): a responsabilização, como *elemento do neoliberalismo* e que sustenta a ideia de liberdade individual; e o direito de escolha, um *elemento vinculado ao fascismo* e entendido como modelo de subjetividade melhor, considerada mais produtiva por conta de sua correlata negação/afastamento/desaparecimento social da outridade (daquilo que não se enquadra).

Ainda que suspenso os efeitos do Decreto 10.502/20, que instituía a *Política de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida*, Lockmann (2021) afirma que ambos os elementos da governamentalidade neoliberal fascista estão presentes em seu texto. Elas explicitam a transformação do conceito de inclusão, que não é mais vista como uma experiência do presente, mas como um projeto vindouro que pode vir a ser concretizado nas esferas sociais, acadêmica, cultural e profissional, e não

necessariamente na escola. Lockmann (2021) faz dois questionamentos basilares à tese que sustenta: a inclusão ainda se constitui como imperativo de Estado? Ela se mantém como regra máxima que sustenta essa racionalidade?

Diante disso, a autora propõe um deslocamento da noção de in/exclusão para a de *ex/inclusão*. O “in”, antes alocado no início do termo em in/exclusão, remetia ao imperativo inclusivo que fundamentava e sustentava as ações, as políticas e os programas de governo. Ainda que não garantisse uma inclusão completa de todos os sujeitos e fosse possível enxergar esses processos de exclusão em seu interior, a inclusão se colocava em primeiro.

Ao posicionar o aluno no polo da anormalidade, temos práticas de inclusão que se tornam excludentes pois “(...) há, nas estratégias de inclusão, uma afirmação constante, pontuando quem é o outro e quem é a norma, permitindo, assim, a produção da exclusão pela inclusão” (LUNARDI, 2003, p. 141). Com a política do Decreto 10.502/20, existe uma tentativa de sustentar o projeto de educação domiciliar, principalmente no que diz respeito aos sujeitos da educação especial, levando-os à uma segregação que antecede até mesmo a inclusão. Logo, a racionalidade que colocava a inclusão como princípio, se fragiliza.

No que diz respeito à educação bilíngue de surdos, o Decreto nº 10.502/20 deslegitima os demais documentos legislativos que dispõem sobre os direitos de convivência e a organização da educação inclusiva ao criar um sistema separado e travestido de “(...) práticas necessárias e diferenciadas para que todos possam ter participação plena e efetiva na sociedade” (BRASIL, 2020).

A grosso modo, o documento parece coadunar com pautas defendidas por grupos de pessoas com deficiência, mas, em verdade, se revela como normativa que incisivamente incentiva a criação de escolas e classes especiais. Subentende-se, nas entrelinhas na redação de tal documento, a tentativa de juntar os diferentes grupos de pessoas com deficiência a um atendimento único em um mesmo espaço (MOREIRA; SILVA; SILVA, 2021). Diante disso, ainda que seja importante o atendimento em classes especiais, a prática de destinar todo o grupo de pessoas com deficiência unicamente à esta modalidade de atendimento é uma prática segregacionista.

O texto do Decreto não foca nos processos de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, mas sim, no AEE, alterando seu conceito “(...) de um serviço de apoio à escolarização na escola comum, para qualquer tipo de escolarização, pois tira o foco do princípio de inclusão escolar garantido até então” (ROCHA; MENDES;

LACERDA, 2021). O atendimento no AEE deve acontecer de forma complementar/suplementar, porém, o novo Decreto tenta deslocar esta compreensão no sentido de o atendimento deixar de ser suplementar ou complementar para os alunos PAEE, e diante da possibilidade de existir classes e escolas especiais que fariam o atendimento completo destes alunos de forma segregada. No que tange a educação de surdos, o Decreto nº 10.502/20, no capítulo 1, Art. 2º, dispõe que ela pode acontecer na modalidade de “Educação Especial”, enquanto a “(...) educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2020) – modalidade esta já em vigor na política inclusiva de 2008 e, também, na modalidade “Educação Bilíngue”, a qual é definida como

II – (...) modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (...) (Brasil, 2020, p.1)

O fragmento anterior do Decreto cita que a modalidade “Educação Bilíngue” deve promover o ensino das duas línguas, sendo a Libras como primeira língua, e o português como segunda língua. Os Incisos VIII e IX, do mesmo capítulo, definem a escola bilíngue e as classes bilíngues para surdos, enfatizando novamente a Libras como língua natural ao surdo. No capítulo 2, Art. 3º, o Inciso VII sobre “garantia de implementação de escolas bilíngues de surdos e surdocegos”, considera como mais eficaz a educação bilíngue no contexto da escola bilíngue, desconsiderando classes bilíngues e a perspectiva inclusiva de inserção em escolar regulares como opção aos alunos surdos (FREITAS, 2021).

Em seguida, no capítulo 7, Art. 6º, que dispõe sobre as diretrizes de implementação da PNEE, o Inciso I destaca: “oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos (...)”; e o Inciso II pontua: “garantir a viabilização da oferta de escolas ou classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades e superdotação associadas”, se contradizem. A abordagem do documento sobre o AEE,

colocando em centralidade nos Incisos I e II localizados no capítulo 7, Art. 6º do referido Decreto, relegam o mesmo atendimento a segundo plano, supervalorizando as escolas e as classes especiais.

O Decreto nº 10.502/20 também deixa a cargo da família a opção por classes bilíngues de surdos ou escolas bilíngues. Contudo, é dever do Estado, da sociedade e da comunidade escolar, juntamente à família, assegurar a educação de qualidade à pessoa com deficiência, tal como dispõe a Constituição de 1988, no Art. 205, quando esta determina que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Afinal, embora pais e responsáveis possam decidir entre uma instituição pública ou privada, a liberdade de escolha não dá direito à família determinar a alternativa que lhes pareça mais adequada ou ainda decidir sobre serviços e recursos de atendimento educacional especial. A consulta de pessoas com deficiência sobre sua escolarização deveria ter sido realizada ainda na etapa de elaboração e implementação da legislação (MOREIRA; SILVA; SILVA, 2021). De acordo com Rocha, Mendes e Lacerda (2021),

Há uma série de controvérsias no Decreto Nº 10.502/2020, desde o incentivo para mais participação da família, mas que esbarra na “incapacidade” do estudante em se beneficiar ou não da escola regular inclusiva e na participação de uma equipe multiprofissional em tal decisão. Assim sendo, de fato, a família teria opções para escolher? Ademais, como as famílias terão assegurado o direito de escolher qual é a melhor escola para seus filhos, em um país em que, na maioria dos municípios, não há opções para escolhas? As famílias, por vezes, têm de escolher a opção menos ruim e, assim irão defrontar-se com orientações de que a escola comum não está preparada para seus filhos (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021, p. 15).

Por fim, o Decreto nº 10.502/20 contraria a estratégia 4.8 do PNE sobre o direito à oferta da educação inclusiva e veda a exclusão do ensino comum, além de que “(...) contraria tratados internacionais, legislações e outros documentos, pois incentiva a manutenção de um sistema de educação alternativo e paralelo às pessoas com deficiência, a terceirização e a privatização da Educação Especial” (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021, p. 15). Em adição, o Decreto ainda entra em contradição com o Art. 205 da Constituição Federal, que garante a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. O artigo da Constituição supracitado não menciona a separação de sujeitos

com deficiência, tampouco a criação de um sistema educacional segregado para estes sujeitos. Por essa razão, Rocha, Mendes e Lacerda (2021) argumentam que ele provocou uma cisão entre os movimentos históricos de luta pelos direitos educacionais de alunos PAEE e envolveu neste confronto a comunidade surda, os movimentos das famílias, bem como os setores públicos e privados da Educação e da Educação Especial.

Utilizei como exemplo, tal como proposto por Lockmann (2021), um Decreto que não está vigorando, mas que se faz válido para pensar práticas do presente. As reflexões fazem-se as mesmas pois o direito não poderia ser o que produz a exclusão? Direito este que anuncia que as crianças que não se encontram/identificam no modelo de normalidade, tem seu direito reforçado e garantido de não ir à escola comum?

Com estas reflexões, concluo esse capítulo e, como continuidade do estudo desta tese, no capítulo subsequente problematizo sobre outras marcas que compõem a violência na vida-poema que seleciona olhar signos que não somente os da surdez. O surdo não é atravessado unicamente por este acontecimento, tampouco se perfaz apenas nele. Ser mulher, ser pobre, ser preta, ter uma religiosidade excluída, entre outros modos de vida compõem as pessoas e, sobretudo, a *vida-poema* que acompanho. Em consequência, imagino ser possível identificar múltiplas formas de vida desse *ethos* surdo. Se o leitor se questiona sobre o momento no qual lerá minhas locuções sobre a inclusão da *vida-poema*, o momento será o próximo capítulo. Interessa-me ver como esta vida se movimenta e suas contra-condutas – o que reafirmaria as violências das quais falo. Quero conversar a partir dos signos da surdez como exclusão localizada dentro da escola; olhar as ex/inclusões; e identificar os signos de violência que constituem o *ethos* surdo e que produzem várias formas de vida.

Sem perder de vista os estudos foucaultianos apresentados nos capítulos anteriores quanto às diferenças e conceitos como governamentalidade, subjetividade, relações de poder; as formulações de Deleuzo-guattarianas apresentadas; e as reflexões de outros autores trazidas a colaborar com meus estudos, parece-me possível pensar nos problemas ligados à incidência de poderes sobre os corpos, às resistências e potências de vida, a constituição dos modos de vida na imanência de encontros, e uma ordenação do corpo em prol de um respiro no capítulo de análise de dados subsequentes.

CAPÍTULO 4 – PRODUÇÕES CARTOGRÁFICAS A PARTIR DO CASO PARADIGMÁTICO⁷² DE UMA VIDA-POEMA

Difícil fotografar o silêncio.
Entretanto tentei. Eu conto:
Madrugada a minha aldeia estava morta.
Não se ouvia um barulho, ninguém passava entre as casas.
Eu estava saindo de uma festa.
Eram quase quatro da manhã.
Ia o Silêncio pela rua carregando um bêbado.
Preparei minha máquina.
O silêncio era um carregador?
Estava carregando o bêbado.
Fotografei esse carregador.
Tive outras visões naquela madrugada.
Preparei minha máquina de novo.
Tinha um perfume de jasmim no beiral de um sobrado.
Fotografei o perfume.
Vi uma lesma pregada na existência mais do que na pedra.
Fotografei a existência dela.
Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo.
Fotografei o perdão.
Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.
Fotografei sobre. Foi difícil fotografar sobre.
Por fim eu enxerguei a Nuvem de calça.
Representou para mim que ela andava na aldeia de braços com
Maiakovski – seu criador.
Fotografei a Nuvem de calça e o poeta.
Ninguém outro poeta no mundo faria uma roupa mais justa para cobrir
a sua noiva.
A foto saiu legal (BARROS, 2021, p. 15).

A poesia de Manoel de Barros, *O Fotógrafo*, produz sentidos outros ao passo que constrói, com suas palavras, sentidos que não estão dados ou óbvios. O poeta joga com as palavras enquanto brinca com representações objetivas e não-objetivas. Os poemas de Manoel de Barros têm a característica de usar o visual e o subjetivo, optando por conversar com o leitor sobre aquilo que figura em seus poemas, ou seja, com o que não é

⁷² Uso o termo caso paradigmático nesse título com base na perspectiva foucaultiana de relações de saber e poder como efeito da produção de sujeitos, em que a descrição de casos é usada como alegorias para demarcar uma historicidade, catalisando as problematizações acerca das narrativas produzidas como força de elucidação de determinados eventos. Para além da proposta do ‘*estudo de caso*’ e como metodologia de generalização de eventos por meio de um caso único descrito e adensado, a perspectiva do *caso paradigmático* se abre como leitura subjetiva que faço a partir da vida *ex-posta* de um sujeito e que por ela se refletem relações de forças emergentes do campo social e histórico que os subjetivaram.

visível. Por isso, o livro se chama *Ensaio Fotográficos*. Porque as posições do fotógrafo, sincronicamente, sujeito e observador, capturam os sentidos que não são únicos.

Na poesia *O Fotógrafo* temos mais um elemento: o silêncio. Este, nem sempre captável, transparente, visível ou mesmo representável, mas presente em subjetividade, transborda e nos enche de sentidos. É neste silêncio que acontece a produção de sentidos e o processo de significação e, ainda que seja um lugar vazio, oferece infinitos sentidos e possibilidades que preenchem o imaginário do leitor. Isso porque é no intervalo entre as palavras que ressoam os sentidos que atravessam diálogos e perfuram o sujeito. As vozes que ecoam, mesmo em lugares vazios, amarram à trama diversos sentidos, sustentando-os pelo verbo ou pelo silêncio. Logo, o que se diz não é mais relevante do que aquilo que se cala uma vez que os dois são inseparáveis.

Assim como o silêncio, a violência pode ser desvelada nos mais inesperados espaços pois não se encerra nela mesma ao produzir diversos outros sentidos e se multiplicar. Silêncio e violência, então! Estes se confundem, embaralham e tecem sentidos que vem a buscar ainda mais outros sentidos. Viola, enlouquece, ocasiona e acidenta.

Temos como uma das possíveis tramas – dentre as infinitas existentes – o desvelo da violência por meio das fissuras e discursos que não são tidos como os mais interessantes, mas que violentam; discursos que escondem conteúdos, enunciados, e que depõem, mesmo que de maneira mascarada, as violências imbricadas àquela realidade. A violência pode se revelar em espaços que aparentam ser vazios, mas colonizados de sentidos que se multiplicam; ela perpassa posturas, falas, movimentos, e deixa suas marcas de diferentes formas... Manipuladora, sutil, persistente, obscura, escorregadia... Suas fronteiras não são mais vistas e entendidas. Ela se estende, inunda, invade espaços, relações, aproximações e encontros, diluindo-as, desfazendo-as, coibindo-as e deformando-as.

Deixando de lado as divagações de uma pesquisadora que se aventura a escrever, explico agora meus próximos passos. Foram identificadas, entremeadas à narrativa da *vida-poema*, quatro linhas molares e uma linha molecular que guiaram as discussões aqui tecidas. Fragmentos narrativos, capturados do diário de campo, apararam a história, assim como mapas para olhar o movimento destas vidas na escola, tensionando o movimento da inclusão tanto na produção destes *ethos* surdos – efeitos também na corporeidade assumida a partir dos signos da violência, e, ao mesmo tempo, pelos signos da violência,

observando como este mesmo *ethos* age e produz, conseqüentemente, ações de resistência.

O que é interessante observar quanto aos signos da violência, como já sublinhado anteriormente, é que ele promove marcas, mas constitui também as resistências, o desejo de agir, o lugar de ser/fazer outra coisa e outra experiência, e de agenciá-lo como acontecimento. Portanto, ao passo que produz estas vidas, a violência também possibilita a produção de resistência.

Antes de prosseguir à narrativa da *vida-poema*, importa acrescentar o entendimento de *violência e não-violência* proposto por Judith Butler (2021) para a leitura das linhas molares e moleculares que seguem. Butler (2021, p. 37) aponta a resistência como prática da *não-violência* como força que opera ações de desarticulações de afetos opressores e paralisantes. Para autora, a “não violência talvez seja mais bem descrita como uma prática de resistência que se torna possível, se não obrigatória, precisamente no momento em que a penetração da violência parece ser o mais justificável e óbvio”. Sendo assim, “(...) a não violência pode ser compreendida como uma prática que não apenas impede um ato ou processo violento”, o que requer contra-ações ativadas por forças “(...) constantes, às vezes agressiva” (p. 37). A não violência não é passividade e conformismo, mas empreendimento de luta que incita forças para quebrar redes de aprisionamentos de produções de subjetividades enclausuradas por representações assujeitantes. Nesta análise, traremos marcas da *violência* na descrição de uma vida surda constituída em uma escola inclusiva e da produção resistiva em busca da *não-violência*.

Louise é uma menina muito vaidosa. Todos os dias uma cor de batom ou sombra diferentes. Azul, vermelho, rosa... Não se intimida com as cores. Nos cabelos, pude ver algumas mudanças ao longo do tempo em que a acompanhei: de mechas loiras a ruivo à vermelho fogo. Os acessórios não são menos chamativos. No pescoço leva os fios de conta e as guias⁷³, mostrando que leva no peito seus *Orixás* da Umbanda. Ainda que ousada na aparência, Louise leva no rosto a tranquilidade.

⁷³ São chamados de guias os colares de miçangas na Umbanda. Recebem este nome por representarem sua Entidade ou Guia espiritual e podem ser feitas de miçangas de porcelana, sintéticas e até mesmo cristal. Antes de serem usadas, as guias são lavadas e defumadas com ervas específicas a cada Entidade ou Guia Espiritual, e são emblemas importantes de religiões de matriz afro-brasileiras e usados como instrumentos religiosos.

Registro 1: “Que pequena!”: Reflexões acerca da observação da dinâmica da sala de aula

A sala era um caos. Alguns rindo, outros andando. Entrei direto para cumprimentar Louise. Estava inabalável. Parecia imersa em mundo somente dela (...) Minha primeira impressão foi: ‘que pequena!’ Não que ela fosse muito menor de qualquer outra pessoa ali, mas o jeito que ocupava o espaço ao seu redor, era diminuto (Registro em diário de campo, 05/05/2022).

Fonte: Dado produzido na pesquisa de campo pela pesquisadora.

Louise é diagnosticada com síndrome de Turner e tem perdido a audição desde os 11 anos. Perdeu totalmente a audição do ouvido esquerdo e tem audição parcial do ouvido direito, no qual usa aparelho auditivo. Ela mora com a mãe, o padrasto, o irmão do meio (ela é a mais nova; tem dois irmãos mais velhos), a mulher de seu irmão e duas sobrinhas pequenas. Louise é quem toma conta das sobrinhas durante o dia enquanto os adultos trabalham. Por estar sempre cuidando das meninas, nunca consegue fazer as tarefas ou atividades determinadas para fazer em casa. Nenhum de seus familiares sabe Libras. Entre risadas, Louise me descreve sua casa como uma confusão:

Excerto 1: Minha casa é uma confusão: diálogo sobre a relação de Louise com a família

Pesquisadora: Confusão? Por quê?
 Louise: Minha casa tá [sic] sempre cheia. Sempre... (...) as minhas sobrinhas tão brincando e a tv ligada (...) minha mãe briga com o Paulo⁷⁴, né. Aí é tudo junto (...)
 Pesquisadora: E como você se sente nessa confusão? Você consegue ler os lábios deles?
 Louise: Não ouço tudo né... Então fico ali, cuidando das minhas sobrinhas (Registro em diário de campo, 12/04/23).

Fonte: Dado produzido na entrevista pela pesquisadora.

A adesão ao aparelho auditivo e à oralização de Louise foram direcionados pela mãe, junto à negação da surdez – já que ela negou por anos que Louise precisasse de intérprete, pois, segundo ela, a filha podia ouvir (o que mostra um claro desejo de normalização do corpo surdo da filha). Ouso acrescentar que o fato de a mãe não procurar aprender a Libras permeia na filha uma *não-aceitação* de sua forma de vida, ou ao menos sua identificação linguística e seu modo de expressividade pela Libras. Aliados a essa desarmonização familiar, Louise enfrenta o isolamento de pares ouvintes na escola, o

⁷⁴ Nome fictício para o padrasto de Louise.

desinteresse pela Libras, o afastamento dos colegas surdos e, também, dos ouvintes – pois tampouco se identifica com eles, além de uma hesitação em continuar a frequentar a Sala de Recursos.

A mãe da aluna buscou a escola atual por sua fama “inclusiva”, assim como muitos alunos com deficiência na região. Tão logo mudou para esta escola, no ano de 2018, ainda no 9º ano do Ensino Fundamental II, Louise requisitou um intérprete de Libras, que só foi receber no 1º ano do Ensino Médio. A primeira fala de Louise para Maria⁷⁵ (sua intérprete desde o 1º ano) assim que ela chegou à escola foi: “agora me sinto incluída” (Registro em diário de campo, 05/05/22). Houve, por parte da família, uma resistência em admitir que Louise precisaria de um intérprete e que deveria frequentar a Sala de Recursos. Por este motivo, não houve uma cobrança, na época, em garantir o direito da aluna ao intérprete pois ela podia “ouvir bem”, segundo sua mãe.

4.1 Linha Molar 1 - Violência linguística: intercâmbio entre Libras e Língua Portuguesa e as tensões da presença do intérprete educacional em sala de aula

Em um dos primeiros encontros, escrevi no Diário de Campo: “Louise tem resistência em usar Libras, pelo que me parece” (Registro em diário de campo, 05/05/2022). Ela insiste em dizer que escuta e pede que Maria não sinalize, mas, assim que Maria muda para o português, ela não entende e diz “não ouvi esta parte” (Registro em diário de campo, 05/05/2022). Isto se repete muitas vezes.

O não uso da Libras, por vezes, marcado pela aluna, pode se dar como forma de busca por normalidade entre seus pares uma vez que ela é a única surda da sala. A sinalização em Libras produz uma visibilidade demarcada que a faz ser ‘estranha’ e ‘distinta’ dos demais. Isso é afirmado por Martins e Lacerda (2016) ao apontarem os desafios da perspectiva inclusiva, e da inserção e sentimento de pertencimento por alunos surdos quando se é sozinho em uma sala em que todos os demais são ouvintes e falantes de uma língua oral. Tais sentimentos de ‘não pertencimento’ social e educacional são relatados na dissertação de mestrado de Dalcin (2005) ao falar sobre a sensação das pessoas surdas com aprendizado tardio da língua sentirem-se como ‘estranhos no ninho’. Embora a língua portuguesa não seja confortável para Louise, por vezes ela a aciona – já que socialmente é a língua mais usada pelas pessoas que convive; e a Libras acaba sendo

⁷⁵ Nome fictício.

vista como a língua que, embora lhe possa dar conforto de compreensão pela natureza de sua modalidade, é marcada por representações, muitas vezes, hostis e violentas. O uso da Libras e do Português sem grande imersão linguística, como ocorre com Louise, não é diferente da realidade de muitos surdos, conforme é apontado na pesquisa de Dalcin (2005):

Martins (2003) também coloca que, no caso de filhos surdos de pais ouvintes há uma peculiaridade em relação à língua materna. Esta, tal como praticada na cultura, não pode inscrever-se, servir de código na relação mãe/filho, pois ambos estão impossibilitados de compartilhar o mesmo código, no caso a língua oral. Em consequência dessa realidade cria-se um código caseiro muito próximo à mímica para estabelecer uma comunicação. Esse código, por ser particular e restrito a um determinado núcleo familiar, mostra-se precário em relação às interações sociais, que vão além da família ou para estabelecer relacionamentos com maior profundidade com os familiares e/ou outras pessoas. Porém, mostra-se suficiente para que o sujeito nele se sustente e dele se sirva, mesmo que de modo muito restritivo (DALCIN, 2005, p. 21).

Por conta desses entraves de apropriação de línguas em contexto favorável, tal como ocorre com Louise, Maria passou a usar Libras e o português ao mesmo tempo com a aluna. Houve, por parte da intérprete, em muitos momentos, o abandono da Libras para utilizar o português – o que tornou difícil a comunicação entre as duas uma vez que Maria usava máscara devido aos ainda presentes resquícios dos protocolos sanitários causados pela Covid-19 em muitos dos encontros em que estive. A Libras de Maria era marcada por sinais das palavras principais da frase, sem uma preocupação com a organização sintática da língua. Notou-se ainda uma falta de repertório linguístico e, também, formativo para a atividade, uma vez que na interpretação educacional⁷⁶ percebia-se a omissão de informações e a escolha por sinais temáticos e integradores de temas, pulando outros sinais que, a seu ver, eram secundários ao entendimento geral da conversa.

A atuação do intérprete educacional em contexto inclusivo é um desafio e os desajustes de sua atividade são elencados por pesquisadores que se debruçam sobre o tema (LACERDA; 2010; MARTINS, 2008, 2013; SANTOS, 2014). A necessidade de intervenção do intérprete e atuação em parceria com o educador regente é um dos pontos destacados nas pesquisas, mas, em todas elas o conhecimento adensado da língua de sinais não é negociável para o exercício da atividade.

⁷⁶ Embora seja utilizada majoritariamente a nomenclatura *intérprete educacional* nesta porção do texto, deixo registrado, com o intuito de marcar este campo específico da atuação, que o profissional tradutor e intérprete de língua de sinais educacional – ou TILSE, atua também na *tradução*. A opção por utilizar a nomenclatura reduzida teve a finalidade de tornar o texto mais conciso.

Segundo Lima (2006), a interpretação educacional tem acontecido sem uma formação prévia e, com isso, algumas consequências prejudiciais ao aluno surdo são notáveis: a falta de domínio da língua de sinais por parte do intérprete; pouco conhecimento sobre questões pedagógicas, principalmente, no que se relaciona às especificidades de alunos surdos; entre outros. Para além disso, a complexidade do tema, somada à falta de orientação e formação adequadas, repercutem em ações desajustadas e nas distintas representações sobre identidade no contexto escolar (LIMA, 2006). Acrescenta-se que, até a publicação do texto de Lima (2006), não existiam cursos de graduação para formação de intérpretes de Libras implementados, surgindo apenas no ano de 2008, de modo semipresencial, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (MARTINS, 2016). Portanto, este é um campo de formação acadêmica no Brasil ainda bastante recente.

Martins (2016) acrescenta algumas das questões presentes no cotidiano escolar com a entrada do intérprete neste ambiente:

1) a profissão inicia sem uma formação base, indo da prática, do fazer pela e para a sobrevivência do outro em espaço sem acessibilidade comunicativa, o que conduz a diversos modos de entender o que deve ou não ser feito; 2) os resquícios de uma trajetória religiosa que ainda influencia o modo de atuação de muitos TILSE na escola, para além do contexto eclesial; 3) a escola não tem nenhuma diretriz sobre a atuação de TILSE e desconhece as questões sobre educação de surdos (p. 155).

Em adição a estas problemáticas, Martins (2016) discute os desdobramentos de suas pesquisas, ao longo dos anos, no que tange às mudanças discursivas sobre o papel do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Educacional - TILSE. Primeiramente, tem-se a dificuldade do professor regente em acolher o aluno surdo, que é pautada, principalmente, na barreira linguística. Em consequência deste afastamento entre professor regente e aluno surdo, o intérprete assume o “suposto lugar do professor” – o que, segundo Martins (2004), se torna um problema em decorrência da não formação específica do intérprete para tanto. Nesse sentido, “o acolhimento ou a total ‘proteção assistencial’ do intérprete ao surdo, a meu ver, no momento da pesquisa, reforçava e até conduzia ao distanciamento do professor” (MARTINS, 2016 – aspas da autora). A autora aponta que, professor e intérprete deveriam trabalhar em conjunto, a fim de amenizarem a problemática da política inclusiva justamente pela relação pedagógica se pautar no

triângulo relacional entre professor-conhecimento-aluno surdo, mediados pelo TILSE (MARTINS, 2004).

Em uma evolução conceitual das questões que pairam sobre o intérprete no contexto escolar, Martins (2008) destaca o paradoxo inclusivo e as ciladas impostas ao TILSE. A autora explica que o intérprete assume o lugar vago de “ensinagem” com o aluno surdo por conta da relação afetiva que liga alunos surdos e intérpretes através de sua afinidade linguística, colocando-os em uma “relação afetivo-pedagógica”. Isso é posto pela própria política inclusiva quando destaca que a aprendizagem do surdo é mediada por um terceiro, o TILSE, muito mais pela natureza da inclusão que por uma má postura do intérprete ou do professor, ou por falta de conhecimento do papel prescritivo à cada um deles (MARTINS, 2008):

Ao assumir que a inclusão promove uma relação triangular na comunicação e no ensino, há sempre o direcionamento do diálogo de modo dual, no percurso interacional, direcionado de um vértice a outro: ora em um lado do triângulo, entre professor e intérprete, intérprete e surdo, e algumas vezes, entre professor e surdo, quando este se aventura a relacionar-se diretamente sem a mediação do intérprete – sendo pouquíssimos professores que extravasam o medo do desconhecido (MARTINS, 2016, p. 149).

A autora conclui que, devido à barreira linguística, a relação afetiva dificilmente acontecerá entre professor regente e aluno surdo. Foi por conta desta afirmação que a pesquisadora, em sua tese de doutorado, defendeu que em um espaço educacional sempre haverá uma convocação pedagógica direcionada para o intérprete de língua de sinais (MARTINS, 2013) uma vez que “a aprendizagem, sendo mediada por alguém, requer conhecimento e parceria no uso do código linguístico” (MARTINS, 2016). Isto é, o intérprete constrói diariamente com o aluno um saber por meio da mediação do conhecimento. Ele interpreta a fala do professor regente, mas conhece muito mais sobre o aluno do que o próprio professor. Ainda assim, estes dois agentes, o professor e o intérprete, precisam trabalhar em conjunto, estabelecendo uma parceria.

Ainda em sua tese, Martins (2013) descreve que o TILSE funciona como agente pedagógico, pois o surdo o convoca a ocupar este lugar. Esta convocação se dá pela resistência ao ensino homogêneo, ou seja, à filiação do intérprete ao surdo na busca de uma aprendizagem outra tem parte no pressuposto de diferença surda (MARTINS, 2013).

O lugar de “ensinagem” ou mesmo o da atividade educadora, tal como descritos pela pesquisadora (MARTINS, 2004; 2008; 20013; 2016), não se refere ao fato de se

assumir o lugar do professor ou a pretensão de dispensar a parceria com ele; pelo contrário, trata-se da ação de se envolver com o aluno do processo de aprendizagem, com o conteúdo e com a forma de interpretá-lo da melhor maneira (MARTINS, 2013). Ao mencionar a ação do intérprete, nesta perspectiva, nega-se sua atividade como instrumental pois essa percepção limitada não enxerga as questões educacionais de surdos em sua totalidade e mascara o papel que a subjetividade do profissional intérprete tem na sala de aula em que atua. A ação do intérprete tem relação direta com sua subjetividade pois “(...) quais as motivações, quais as relações das minhas ações com o outro, por que andar na contra-marcha pode ser um movimento de resistência, entre tantas outras motivações que poderiam ser acrescentadas” (MARTINS, 2016, p. 157).

A partir disso, retomo outra discussão: há um prejuízo na ação interpretativo-pedagógica por parte da intérprete Maria uma vez que há comprometimento no uso da Libras – que é evidenciado pela falta de fluência linguística para a atividade designada e, também, pela lacuna de formação na área. Estes pontos parecem ainda não estarem atrelados à política inclusiva uma vez que tais critérios nem sempre são vistos em processos seletivos pois geralmente exigem um conhecimento mínimo da língua de sinais.

No caso específico de Maria, contratada em um processo seletivo simplificado de caráter temporário pelo estado, foi exigido um certificado de 120 horas como comprovação de sua formação na área da tradução e interpretação de libras. Esta discussão poderia ser bastante alongada, mas, para o momento, basta salientar o caráter irrisório da formação com o total de apenas 120 horas e sem uma avaliação de uso da língua em contexto educativo e do nível de letramento comunicativo – o que evidencia a fragilidade da política inclusiva e a instrumentalização da Libras como ‘suporte’ para o acesso dos conteúdos escolares pelo português. Por este motivo, não se tem, de fato, um aprofundamento nessa ‘língua’ – se é que a política a visualiza como uma (LARCERDA; SANTOS; MARTINS, 2016).

Entende-se que a tradução e interpretação em Libras, no contexto educacional, não se trata apenas da transmutação de um enunciado de uma língua para outra, mas sim, da criação, recriação e co-criação, no sentido de que o tradutor também é um autor (CAMPOS, 2013). Mas, dentro dos estudos da interpretação, ainda que haja a não fidelidade ou até da *intraduzibilidade* do texto de partida para o de chegada, há a indicação da busca pela manutenção do sentido produzido no trânsito entre as línguas – ainda que como ato recreativo (CAMPOS, 2013). Para Derrida (2002), por mais que em

uma tradução sempre haja um “resto intraduzível”, ou seja, aquilo que diferencia o texto original do traduzido, a interpretação deve buscar apresentar o sentido do texto fonte.

Acredita-se aqui que a subjetividade do tradutor existe e embrinca-se ao texto, não havendo como eliminá-la. E, por este motivo, abandonam-se concepções de traduções amarradas que se distanciam do tradutor, firmadas em uma fidelidade literal. Nesse sentido, pautando-me em uma inovação estética do tradutor, cito a proposição de Campos (2013) quanto à criação de textos poéticos: a *transcrição*. O autor elaborou o conceito *isomorfismo*, no qual “original e tradução, autônomos enquanto ‘informação estética’, estarão ligados entre si por uma relação de isomorfia; ‘serão diferentes enquanto linguagem, mas, como os corpos isomorfos, cristalizar-se-ão dentre de um mesmo sistema” (CAMPOS, 2013, p. 85 – aspas da autora).

Tangenciando o assunto da subjetividade do tradutor, entende-se que, se a subjetividade é compreendida como parte indissociável do ato de traduzir e interpretar, ela também compõe elemento que interfere a noção positiva de fidelidade. Destaca-se que, não se quer aqui aproximar o TILSE de uma máquina ou resolver a questão da fidelidade nos estudos da tradução; pelo contrário, trata-se de assinalar o papel da subjetividade neste campo.

O comprometimento da fluência em Libras por parte da intérprete traz uma infinidade de prejuízos à aluna, mas posso citar o entrave na aquisição da Libras por Louise, que se iniciou tardiamente dada a falta de espaços e políticas afirmativas para isso no Brasil, fora ou para além do espaço escolar, que é somado ao entendimento empobrecido das aulas ministradas em português. Logo, o que poderia ser um momento de resistência em sala de aula e de trocas marginais em Libras em um ambiente predominantemente tomado pelo português, acaba se tornando o oposto.

Dada a constituição da política bilíngue ser uma ação do campo educativo, ocorrida, de certo modo, em decorrência da luta dos movimentos surdos contra as formas de inclusão produzidas pela política inclusiva (com primazia na língua oral), a escola se torna o *lócus* fundamental para a aquisição da Libras pelas crianças surdas uma vez que, majoritariamente, o processo de aquisição desta língua não acontece no seio familiar. Componentes dialetais, fundamentais para que o desenvolvimento do indivíduo aconteça naturalmente, se dão como restrições no meio familiar pelo fato de que a maioria dos surdos é pertencente a famílias ouvintes (DORZIAT, 2015). Isso se agrava no meio social e, em especial, na escola regular – na qual as possibilidades comunicativas são reduzidas.

Neste sentido, a escola se torna responsável por construir um espaço favorável de apropriação da língua de sinais à alunos surdos, e

(...) precisa se configurar num espaço que venha a suprir as limitações existentes no meio familiar dos sujeitos surdos, que, em sua maioria, são filhos de pais ouvintes que não dominam a Língua de Sinais, contribuindo assim, para que a educação das pessoas surdas ocorra de fato (ARAÚJO, 2011, p. 74).

A língua de sinais faz-se componente fundamental no estabelecimento da cultura surda e é vetor de desenvolvimento humano como qualquer outra língua, pois possibilita o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do indivíduo surdo. Portanto, mais do que um sistema de código que comunica ideias, ela deve ser entendida como tal. Sobretudo, é necessário mencionar que seu uso integra um sistema de relações, contribui para a formação de conceitos, constrói concepções, visões de mundo e, principalmente, de subjetividades. Consequentemente, é imprescindível que a escola não restrinja a comunicação surdo-intérprete e que promova uma comunicação fluente, viva e natural, seja ela entre colegas, professores e demais participantes da comunidade escolar (DORZIAT, 2015):

A pátria⁷⁷ brasileira dos surdos, embora esteja em relação mais ou menos profícua, não possui as mesmas fronteiras que a dos ouvintes, porque sua fronteira é imaterial. A pátria existe onde estiver viva a Língua de Sinais, onde houver surdos interagindo de forma natural (DORZIAT, 2015, p. 359).

É por meio da língua de sinais que o surdo se identifica como parte de uma comunidade e com uma cultura específica que o diferencia do outro pois, enquanto marcador subjetivo de aspectos da identidade, ela possibilita que o surdo se comunique e manifeste sua subjetividade. Assim, ao passo que o português se constitui como marca identitária dos ouvintes, a Libras marca a identidade dos surdos, sendo, portanto, marca da representação subjetiva deste grupo sociocultural (LOBATO, 2022):

Não possibilitar a apropriação da língua de sinais às crianças surdas trará, desse modo, consequências para esses sujeitos, de maneira especial, aos processos reflexivos decorrentes do desenvolvimento da linguagem e, assim, à aprendizagem dos conteúdos escolares e da

⁷⁷ A autora, Ana Dorziat (2015), utiliza pátria como na música “Línguas”, de Caetano Veloso, para fazer referência à pátria dos surdos e como ela se constitui de maneira particular e diferente da maioria dos brasileiros.

linguagem escrita da língua portuguesa, por envolver a aprendizagem de outra língua. Para esse processo, é necessário que a criança tenha desenvolvido certo grau de maturidade na primeira língua, pois aprender uma segunda língua constitui-se em um processo singular, que tem como ponto de partida os repertórios semânticos da primeira, construídos ao longo do desenvolvimento (LODI, 2004 p. 18).

A restrição de comunicação que acontece simultaneamente tanto no seio familiar, quanto no espaço escolar, fada o indivíduo surdo a não adquirir a competência de utilizar a língua de sinais e, tampouco, a língua portuguesa escrita, de maneira satisfatória a ponto de compreendê-la e utilizá-la para se comunicar. A aquisição tardia dessa competência acontece de forma fragmentada e prejudica o contato deste indivíduo com o sistema de signos apresentados em ambas as modalidades (LOBATO, 2022) e se coloca como *o primeiro signo de violência* destacado nessa análise, produzido pela engrenagem inclusiva quando alinhada a uma política normativa voltada à uma perspectiva hegemônica e padronizadora. A *violência linguística*, portanto, se coloca como uma das linhas molares (ou de segmentaridades dura) cartografadas por mim. Este primeiro signo da violência produz resistências no uso da Libras por Louise e, ao mesmo tempo, usos fragmentados das línguas Libras e Português que, para além da análise híbrida destas duas línguas – que é algo positivo (SOLER, 2022), nota-se a produção de incompreensões pela falta de uso de um sistema linguístico compartilhado pelos interlocutores no campo educativo. Isolar o indivíduo dos meios de interação e comunicação repercute (positiva ou negativamente) na maneira com a qual ele se constitui, uma vez que as interações com o outro nos espaços de socialização são mediados pela linguagem.

4.2 Linha Molar 2 - Violência do espaço físico: marginalização do corpo surdo no espaço físico pelo isolamento comunicativo

Aliando-me novamente à área da Geografia, trago para esta porção do texto, no trilhar da cartografia da vida que aqui narro, os mapas desenvolvidos com base em minhas experimentações em campo. As representações aqui trazidas são vistas aéreas aproximadas da sala de aula de Louise e dos três pisos da escola *lócus* desta pesquisa.

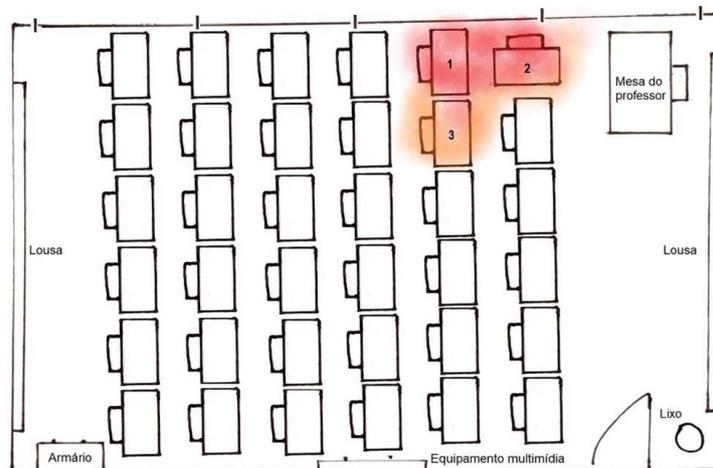
Para as produções imagéticas, inspirei-me no Mapa de Kernel – ou mapa de calor. De acordo com Vieira *et al.* (2020), ele é considerado um produto da cartografia que mostra pontos quentes (*hotspots*) com base em determinada variável, permitindo a visualização dos locais de maior (ou menor) intensidade de determinado fenômeno a

partir de sua distribuição no espaço. A etimologia da palavra Kernel tem como significado “núcleo” e para as geotecnologias, este é um método estatístico de estimação de curvas de densidades no qual as observações são ponderadas em relação a um valor central, o núcleo. O mapa de Kernel é uma alternativa para a análise geográfica do comportamento de padrões e se constitui como ferramenta valiosa para a análise espacial, sendo realizado, normalmente, com a ajuda de softwares especializados (Vieira *et al.*, 2020).

Os mapas foram coloridos a partir da noção de mapas de calor, mas, optei por fazê-lo de forma autônoma uma vez que pretendi ater-me à máxima da cartografia enquanto prática investigativa, no qual o pesquisador e o território de pesquisa não se separam. A cartografia desta vida, a partir dos mapas, foi um caminho que se construiu à medida em que me aventurei em percorrê-lo. As linhas e traçados misturam-se, produzindo mapas repletos de inquietudes, desejos, medos, alegrias e frustrações. Trata-se de mapas em movimento pois é sempre possível desenhá-los – e enxergá-los, de outros modos e por outras rotas. Sublinho que estes mapas, por se referirem às produções arraigadas em mim mesma enquanto pesquisadora, estão emaranhados também às minhas percepções subjetivas. Assim, não há como desvencilhá-los e nem é o objetivo fazê-lo.

Fazendo uma aproximação ao Mapa de Kernel, colori os mapas levando em consideração as áreas mais habitadas por Louise. Neste raciocínio, as áreas de cor vermelha são ocupadas com maior frequência; em ordem decrescente de ocupação estão as áreas laranjas; e, em seguida, as amarelas. As áreas em branco nos mapas são as áreas menos transitadas por esta *vida-poema*, não sendo, necessariamente, áreas menos importantes. A seguir, apresento o primeiro mapa, a cartografia de Louise na sala de aula:

Figura 5 - Cartografia de Louise na sala de aula



Fonte: autoria própria.

O primeiro mapa cartográfico representa a sala de aula de Louise e a diagramação dos equipamentos e mobiliário presentes. A primeira observação é sobre a disposição do equipamento multimídia, localizado na lateral da sala: a disposição desse recurso dificulta a visualização dos alunos, sejam eles surdos ou ouvintes, uma vez que é necessário que estes torçam seus corpos e sentem-se atravessados às suas carteiras para enxergá-lo. A situação piora quando identificamos a localização de Louise neste espaço: do lado oposto ao equipamento multimídia. Diariamente, Louise se senta na carteira identificada pelo número 1 na ilustração da sala de aula.

A própria arquitetura do ambiente em questão não leva em consideração os diferentes corpos que ali possam circular. Além disso, a organização das carteiras não é favorável para uma pessoa surda, dificultando a percepção de trocas de turnos de falas dos colegas. Para isso, seria necessário vê-los em semicírculo – uma opção mais interessante, tal como apontado no estudo de Lacerda, Santos e Martins (2016). Com os espaços entre as carteiras reduzido e a sala de aula praticamente lotada, existe a dificuldade no rearranjo dos corpos para que todos possam usufruir do artigo tecnológico presente na sala de aula. Atrás de Louise estão localizadas ainda as janelas da sala de aula, que se estendem por todo o comprimento da parede. A luz que por ali entra, reflete diretamente na tela da televisão e, ainda que existam cortinas, se configura como sendo outra barreira para sua plena visualização.

Paradoxalmente às observações feitas sobre a invisibilidade de Louise em relação aos professores regentes, a aluna se encontra perto da mesa dos docentes, sugerindo que quer estar próxima deles. Nota-se também no mapa da sala de aula que a carteira em que a intérprete se senta, identificada pelo número 2 (na frente de Louise), é posicionada de forma lateral à carteira da aluna. A intérprete se senta de lado para ela, logo, o simples posicionamento do corpo e da carteira denotam como tem sido o uso da língua de sinais neste espaço: de forma tímida e reduzida (aspectos observados e corroborados pelas observações em campo e anotações no diário trazidas na primeira porção do texto).

Ultrapassadas as primeiras observações sobre o espaço, passo a falar sobre o mapa de calor, representado nas cores vermelho e laranja. A circulação de Louise na sala de aula se mostra concentrada no raio de três carteiras: em sua própria, da intérprete e de Vinícius⁷⁸. Vinícius tem deficiência intelectual, está na sala de Louise e senta-se ao seu lado. Está é a principal relação de afetividade – senão a única, de Louise na escola. As

⁷⁸ Nome fictício.

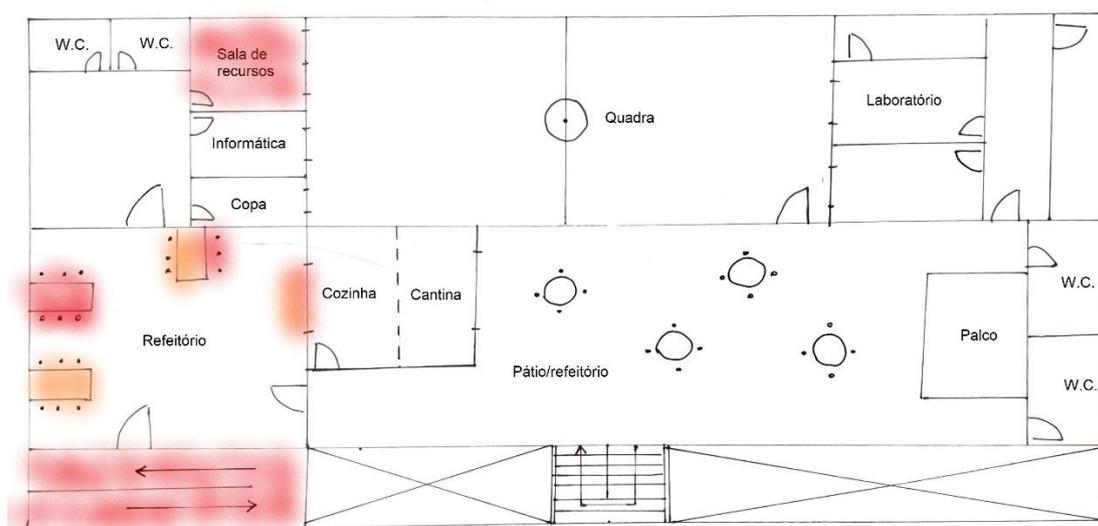
demais trocas da aluna são realizadas com a intérprete e, muito pontualmente, com uma outra aluna surda, que não está na sua sala.

Retomo um aspecto sobre a sala de aula: uma única vez, a aluna fez uma viagem até a lata de lixo, localizada atrás da porta da sala de aula. Nas demais vezes, a intérprete assumiu esta tarefa por Louise: assim que a aluna precisava jogar algo fora, ela recolhia e colocava em sua bolsa para descartar mais tarde. A diminuição da circulação da aluna em sala de aula, para além das diversas questões que a atravessam, como o não-pertencimento ao espaço e a exclusão linguística, é aprofundada com a visão da intérprete sobre a deficiência – a qual enxerga Louise com limitações, corroborando com a hipótese do viés religioso que atravessa as ações da intérprete mesmo no ambiente escolar (a ser tratado mais adiante neste capítulo).

No que tange à relação com outros alunos da sala de aula, isto nunca aconteceu efetivamente em minhas observações. O mais próximo de uma troca, em minha presença, foi uma aluna perguntar o que eu estava fazendo ali. Quando expliquei que era por Louise, a aluna pareceu duvidar, como se não fosse possível estar interessada nela. Ela olhou em direção de Louise e saiu, sem nunca trocar uma palavra ou sinal com ela. Assim como exposto pelo mapa cartográfico da sala de aula, Louise circula, quase que exclusivamente, perto da mesa de Vinícius.

Idas à mesa do professor foram contadas nos dedos durante as observações – somando três ao total, e se referiam ao “visto” do professor na tarefa do dia realizada no caderno. A comunicação da aluna com os professores regentes se limitava à um aceno de cabeça, gesto espelhado pelos professores. O professor parecia reconhecer a existência de Louise somente neste momento, porque não havia como evitar este contato. Ademais, estas foram as únicas trocas de Louise com algum professor regente: um aceno de cabeça.

Figura 6 - Cartografia de Louise na escola: sala de recursos e refeitório



Fonte: autoria própria.

A circulação de Louise no principal piso da escola não se mostrou diferente ao mapa da sala de aula. No mapa apresentado, figura-se o pátio, o refeitório e a sala de recursos, entre outros vários espaços localizados no primeiro piso da escola (no térreo). Eles deveriam ser o de maior circulação da aluna, tal como observei ser o caso dos demais alunos, ouvintes e surdos, que se locomovem com liberdade pelas duas áreas de refeitório, banheiros, cantina e cozinha, na hora do almoço. Contudo, com Louise acontece o contrário: o deslocamento dela se concentra na ala esquerda da escola. Apenas em uma aula nos sentamos no pátio maior em uma das mesas usadas para o refeitório durante uma aula de geografia que aconteceu fora da sala de aula. No mais, não se observou Louise andando por outras áreas do primeiro piso.

No caminho da sala de aula até o refeitório, Louise é acompanhada por Maria, que a leva pelas rampas de acesso. Lá elas se despedem e Maria volta a subir ao segundo piso, onde se instala a sala dos professores. Louise se limita, no horário de almoço, a ficar exclusivamente no refeitório fechado. Este refeitório, importa dizer, é destinado aos alunos com deficiência e às profissionais de apoio⁷⁹ que estão ali para auxiliar os alunos que precisam. Louise não precisa desse atendimento, então busca seu próprio almoço em frente ao balcão da cozinha, volta-se a uma das mesas e come sozinha. Todos os dias a

⁷⁹ Serviço prestado por profissional capacitado que proporciona atendimento de apoio, necessário aos estudantes cujos impedimentos físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais acarretam dificuldade no cotidiano escolar, seja de caráter permanente ou temporário, e que prejudiquem a autonomia de realizar atividades relacionadas à alimentação, higiene, uso do banheiro, locomoção, entre outros (SÃO PAULO, 2023).

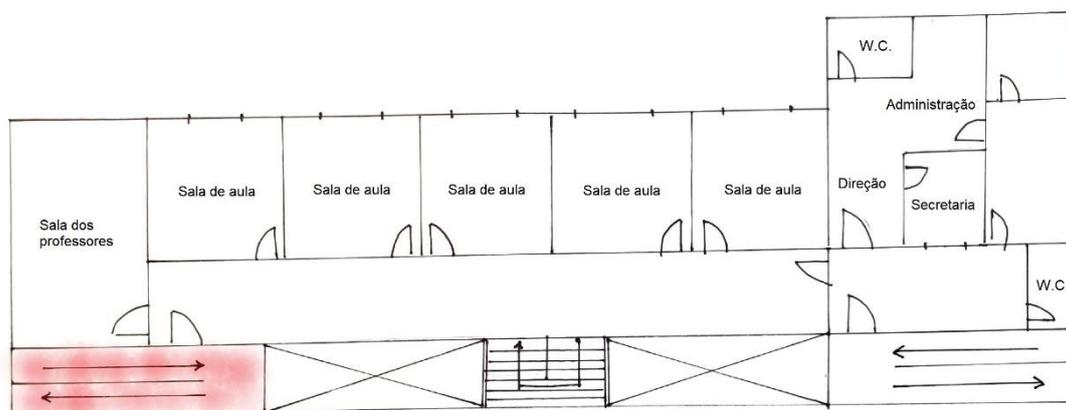
mesma rotina. As únicas interações que percebi foram algumas palavras trocadas com Vinícius, ainda assim, elas eram raras.

Os alunos com deficiência não circulam no pátio maior onde o restante dos alunos almoça. Da mesma forma, estes alunos não circulam no refeitório fechado. O único momento que entram nesse ambiente é para pegar o almoço, localizado, como disse, em frente ao balcão da cozinha. Mas, assim como entram, sem nem olhar para os alunos com deficiência sentados, também saem. Entretanto, há algumas exceções: notavelmente, apenas alunos surdos circulam entre o refeitório fechado e o pátio maior. Suas interações, na maior parte, eram entre surdos. Ainda assim, nota-se a autonomia que o acesso linguístico proporcionou a estes alunos. Toca o sinal e Louise volta a sala de aula, pelo mesmo caminho que veio, mas agora sozinha.

A existência dos alunos com deficiência é quase que camuflada pois há uma segregação ‘não-dita’, tal como uma linha de um tratado imaginário que separa os alunos sem deficiência dos alunos com deficiência. Enquanto os primeiros circulam desprendidos pelos espaços, com livre acesso aos recursos que a escola possa oferecer, os alunos com deficiência são colocados no menor espaço possível, em amingamento de luz e circulação de ar. Claro, é necessário apontar que o acesso à rampa é facilitado ali, assim como o acesso e locomoção até o balcão do almoço. Contudo, os alunos com maior dificuldade de locomoção são os usuários de cadeira de rodas que poderiam facilmente deslizar para o ambiente anexo. Não há necessidade de permanência exclusiva naquele espaço.

Em relação à sala de recursos, notou-se que este era o canto mais longínquo da escola. Para chegar nela, é preciso entrar no refeitório fechado e seguir em direção de uma grande porta de metal pesada. O mapa não pode mostrar com profundidade, mas posso narrar: o corredor que leva à sala de recursos é um dos corredores mais úmidos e escuros. As portas das salas no dito corredor são de metal, pesadas e dão ao local um ar de calabouço. Novamente, os espaços destinados aos alunos com deficiência são objetivamente os piores da escola, em más condições e afastados. A sala de recursos está decorada, por esforço da professora de Educação Especial, que pendurou o abecedário com seus respectivos sinais em Libras pelas paredes. As atividades ali realizadas são constantemente atrapalhadas por barulhos intensos: a extensa janela da sala dá direto à quadra de esportes da escola e, quando não está havendo alguma atividade ou jogo, os alunos estão reunidos ali em momentos de descontração. Frequentemente a professora pausa sua aula e pede para que os alunos falem mais baixo.

Figura 7 - Cartografia de Louise na escola: segundo piso e rampas

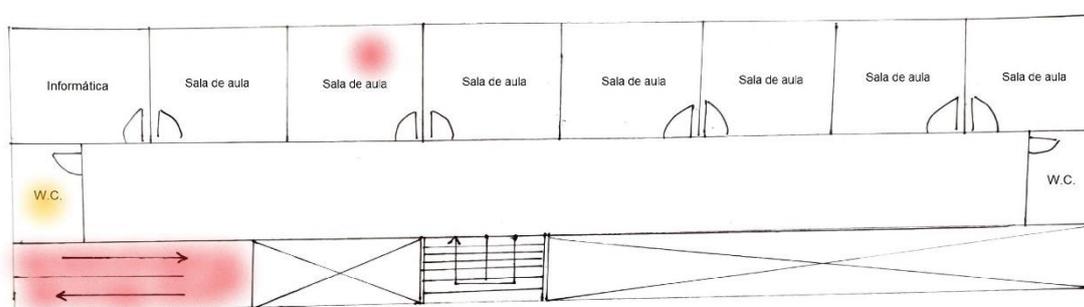


Fonte: autoria própria.

O segundo piso foi reproduzido aqui como forma de apresentar os movimentos predominando à margem dos espaços. Louise não frequenta o segundo piso da escola e circula apenas na rampa de acesso, localizada em uma área externa. A escadaria central da escola, representado no meio da imagem, na parte inferior, dá acesso aos três pisos da instituição. Este é o caminho mais óbvio (por estar no meio da escola) e, se comparado com a rampa, mais rápido (são apenas dois lances curtos de escada por andar, enquanto a rampa se entende alongadamente em dois lances).

A locomoção pela rampa é praticada por todos os alunos com deficiência, sejam eles acompanhados por profissionais de apoio ou não. Louise, ainda que não tenha nenhuma dificuldade de mobilidade, utiliza apenas a rampa e é sempre direcionada por Maria, que a acompanha no trajeto.

Figura 8 - Cartografia de Louise na escola: terceiro piso



Fonte: autoria própria.

Novamente, no terceiro e último piso, no qual está localizada a sala de aula Louise (facilmente identificada pelo ponto vermelho), são raros o movimento da aluna. Nele, suas aparições se limitam à sala de aula, delimitada praticamente à sua carteira (como discutido); à rampa (sua única forma de locomoção entre os andares); e ao banheiro (no qual foram observadas escassas idas). Louise nunca fica no corredor e raramente sai para beber água, encher sua garrafinha ou ir ao banheiro. Diferente de outros alunos que, a cada sinal apontando uma nova aula, se apinham nos corredores esperando professores ou a procura de colegas em outras salas.

A invisibilidade de Louise, no sentido das práticas educativas, das relações sociais e do espaço em que ela ocupa, pode ser traduzida como negação de sua diferença e como abjeção não deflagrada – que consente com o subatendimento da aluna e reforça a ideia de que ali não é lugar para ela. Estas violências são legitimadas pelo próprio sistema de ensino institucionalizado, naturalizadas pela própria autoridade escolar – quando a diretora entrega desenhos para colorir à aluna, sendo produzida e reproduzida pelos atores que se encontram naquele território como ação da biopolítica de controle e garantia de submissão deste corpo.

A naturalidade e a sutileza com a qual as violências acontecem inviabilizam o cessar dessas práticas. A violência está engendrada nas próprias representações sociais desfavoráveis a inclusão, tanto por parte dos professores, quanto dos pares ouvintes, reverberando microfascismos na micropolítica diária. Signos violentos escapam por entre os olhares e gestos, que isolam, excluem, rejeitam e reforçam a delimitação do espaço físico no qual é permitido que a aluna circule. Essa mesma percepção acerca da simbologia da violência é denunciada por Butler (2021, p. 22) ao mencionar que

(...) temos de levar a cabo a crítica ao esquema pelos quais a violência do Estado se justifica e a relação entre esses esquemas de justificação e o esforço estatal para manter o monopólio da violência. Tal monopólio depende de uma prática de denominação, uma prática que muitas vezes dissimula a violência sob a coerção legal ou exterioriza a própria violência em seu alvo, redescobrimo-a como violência de outrem. Argumentar a favor da não violência exige que se estabeleça a diferença entre violência e não violência, caso seja possível.

Foi possível perceber a perpetuação de um discurso que privilegia ouvintes e que é estabelecido por normas audistas em detrimento da valorização das diferenças. As práticas cotidianas escolares observadas – como, por exemplo, o planejamento das aulas feito pelos professores regentes, não levavam em consideração a aluna surda. Para além disso, a própria arquitetura da sala de aula era hostil ela: o equipamento multimídia se

encontrava no atravessar da sala de aula, contra a luz natural. Atrelado a isso, os discursos que circulam neste espaço denotam a rejeição à aluna e o incômodo em recebê-la e fazê-la permanecer. Portanto, se configura como o *segundo signo de violência*, denominado no *espaço físico*.

4.3 Linha Molar 3 - Violência afetiva: fragilidades de/nos laços simbólicos e interpessoais

Louise não tem interações mais profundas com outros surdos e não frequenta a igreja ou outros espaços de ação das comunidades surdas. Na mesma escola de Louise existem outros sete surdos, matriculados nos períodos da manhã e da tarde – nenhum em sua sala de aula, e todos, menos Louise, têm bom uso ou aparentemente um bom domínio da Libras para as interações sociais. Estes alunos surdos formaram um grupo unido: se encontram no intervalo, almoçam juntos quando podem e, às vezes, têm como ponto de encontro a Sala de Recursos. Louise é alheia a isso. Uma das meninas surdas a chama insistentemente para comerem juntas no intervalo ou passarem algum na SRM, mas Louise sempre nega os convites. Quando questionada, apenas diz: “Não quero ser amiga dela. Não sei o que ela fala” (Registro em diário de campo, 19/04/2023) e logo fecha o semblante.

O Atendimento Educacional Especializado - AEE, para os demais alunos surdos desta instituição, se constitui como um espaço seguro e de acolhimento. Algumas vezes os alunos se juntam para almoçar com a professora de Educação Especial em sua sala ou aparecem durante o período escolar para dizer “oi”. Mas não para Louise. Sua relutância às aulas do AEE é nítida, tal como registrei em uma de minhas observações: “(...) Em dia de AEE ela [Louise] desce as rampas ‘bufando’” (Registro em diário de campo, 19/04/2023).

A proposta da inclusão dilui as fronteiras entre a escola especial e a escola comum, ao passo em que a escola especial se liquefaz, assumindo a forma de serviços especializados na rede comum de ensino. O AEE acaba se constituindo como um espaço simbólico, destinado aos desviantes da norma e, ainda que de forma simbólica, representa a separação e circunscreve os alunos a um lugar específico: o dos anormais. Para Louise, este espaço simbólico representa o lugar de surda.

Louise não mostra interesse em aprender a língua de sinais, não se dedica aos momentos na Sala de Recursos em que a professora de Educação Especial,

veementemente, tenta introduzir a língua à menina. Louise encontra-se isolada, em um não-lugar; entre o não-português e a não-libras.

Diante do afastamento de Louise dos demais surdos da escola, tenho a hipótese de que ela não se identifica com este grupo de estudantes por não ter domínio da Libras e não frequentar espaços de socialização entre eles, o que, por conseguinte, a deixa de fora das questões que permeiam a comunidade surda. Além disso, o não contato com pares surdos em sua sala aumenta esse distanciamento e não fortalece laços identitários com pessoas surdas. Nota-se também uma constante na vida de Louise: os principais atores em sua vida, ou seja, seus familiares, professores e intérprete, frequentemente denotam uma não-aceitação da surdez, circunscrevendo-a em/no papel de deficiente. Esta constante é reforçada quando a aluna observa Vinícius: ela se vê refletida nele; portanto, as chacotas, as exclusões e a invisibilidade que o afligem atravessam-na também. Não é de se espantar que Louise tente, com tanto afinco, se afastar da surdez, pois ela a coloca neste lugar: o da pessoa com deficiência. Tem-se como consequência o afastamento de Louise de seus pares surdos, em momentos extra-sala (poucos) que poderiam os agrupar.

No que diz respeito à relação de Louise com os pares surdos, um movimento similar acontece: a aluna tampouco se identifica com este grupo. Ela opta por viver entre línguas; entre as marcas identitárias dos grupos surdos e ouvintes: Libras e português – ainda que apresente dificuldades no uso padrão das duas línguas. Seria esta outra expressividade que a política inclusiva faz exceder? Produzindo a exclusão destes corpos?

Os únicos momentos de interação social de Louise são com a família, com a intérprete, pontualmente com uma colega surda da escola e, majoritariamente, com a única pessoa que chama de amigo: Vinícius. À Vinícius, a direção designa atividades de colorir, caça-palavras, palavra-cruzada, entre outras. Atividades estas bastante infantilizadas e não pensadas às suas especificidades. Os professores se abstêm de incluí-lo – assim como Louise, em suas aulas. Presenciei, algumas vezes, o desígnio de atividades de colorir e completar para Louise também. Vinícius não tem um auxiliar em sala para acompanhá-lo, o que faz com que Maria se dedique a ampará-lo parte do tempo. Ninguém da sala de aula fala com o menino. Eles sequer olham em sua direção – tanto os professores como os alunos. Louise parece ter se aliado a ele desde o primeiro dia que o viu. Um dia perguntei quem eram os amigos dela e ela me respondeu: “Ah, só o Vinícius. Ele é o único legal comigo. O resto só dá risada... nem fala comigo. (...) Eu protejo o Vinícius porque ele é igual eu [sic]. Eu queria alguém assim também comigo” (Registro em diário de campo, 31/03/2023).

Dois pontos mostram-se importantes. A escola, como instrumento de normalização, produz sujeitos a partir da norma. Assim como os movimentos identitários – até mesmo os promovidos pela perspectiva social da surdez, quando agenciam formas de vidas a partir de um modo único de ser surdo e de usar a língua de sinais. Sujeitos que destoam destas normas – seja ocupando o polo da anormalidade (em oposição a normalidade) ou o polo do não ser surdo (em oposição a ser surdo da “maneira correta”), são submetidos, muitas vezes, à exclusão e à rejeição social.

A inclusão, da maneira em que está posta, segrega e marginaliza (LAPLANE, 2004) e, portanto, se mostra frágil. Ao que parece, não superamos o paradigma segregacionista: apenas subvertemos sua ordem de funcionamento. A escola, por assim dizer, participa na produção dos excluídos. Com isso, incentiva-se que pessoas com deficiência permaneçam e frequentem espaços sociais como a escola, mas, não são vistas como pares ou como iguais (VEIGA-NETO, 2005):

(...) muitas vezes estamos incluindo alguém para, ao fim e ao cabo, mantê-lo excluído. (...) Mesmo usando algumas expressões bonitas e longas para nos referirmos ao cego, ao surdo, ao anormal, enfim, não estaríamos jogando o jogo do colonizador que subjuga o outro, seja violentamente, seja insidiosamente, seja sutilmente? Não continuamos dizendo: ‘tu estás ao meu lado, tudo bem; mas continuas sendo uma pessoa anormal, continuas sendo um outro que eu não quero ser’? (VEIGA-NETO, 2005, p. 69-70).

Para Guattari e Rolnik (1996), a escola introduz a criança aos equipamentos produtivos modelizantes e às línguas dominantes. Esta instituição reproduz os conhecimentos da classe dominante e os legitima, além de modelizar as manifestações infantis segundo as ordens dominantes – calcando que apenas um modo de vida é o possível. A escola, por vezes, pode fazer funcionar modos de in/exclusão uma vez que “(...) segrega e exclui os que não comungam desses valores, desse modo de vida e desse conhecimento já dado, já conhecido. Segrega os outros para produzir os mesmos...” (ANDRADE, 2007, p. 31).

Garland-Thompson (2002) propõem a confluência entre os estudos da deficiência e as teorias feministas e de gênero na *teoria feminista da deficiência*. Articulando os dois campos, é possível apontar alguns paralelos sobre as representações historicamente atribuídas aos corpos femininos e aos com deficiência quando “(...) ambos são considerados desviantes ou inferiores, restritos ao âmbito da vida privada e definidos em

oposição a uma norma (homens ou pessoas sem deficiência) naturalizada como fisicamente superior” (MAGNABOSCO; SOUZA, 2019, p. 3).

Nesta perspectiva, a deficiência é entendida como culturalmente fabricada, produzindo subjetividades por meio da diferenciação dos corpos. Quanto a isso, Garland-Thompson (2002) realiza críticas sobre o gênero e a deficiência, entendendo-os como sistemas de opressão interligados e utilizados como métricas pelas quais os sujeitos são avaliados. A narrativa que aqui se forma estabelece um sistema de classificação que coloca em um mesmo grupo aqueles que fogem da norma estabelecida e, ao mesmo tempo, valida os privilégios daqueles que se enquadram às normas. Portanto, ao nos referirmos à deficiência, falamos também das relações de poder (GARLAND-THOMPSON, 2002). De modo algum, ao desnudar tais evidências, queremos ‘desfazer’ a escola, ou a ‘escola inclusiva’. De modo algum, indicamos a não potência da escola. Tais acenos são importantes para, ao apontar as forças molares que operam nela, ativar forças moleculares que possam agir em contraste, mobilizando outras composições de vida dentro desse contexto.

Judith Butler (2000; 2018) – outra autora que corrobora com a discussão desta relação, propõe o conceito de *abjeção* para se referir aos corpos que fogem da heteronormatividade, que não se enquadram na regulação binária do sexo e que, por este motivo, são execrados e repelidos. Em uma conceituação mais geral da filósofa sobre o termo *abjeção*, a autora caracteriza como abjetos os corpos indecifráveis e ininteligíveis ao processo discursivo de construção das identidades (MAGNABOSCO; SOUZA, 2019, p. 4). Os corpos abjetos são, portanto, “(...) todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas ‘vidas’ e cuja materialidade é entendida como não ‘importante’” (PRINS; MEIJER, 2002, p. 161 – destaque das autoras). Ou seja, o que faz um corpo abjeto é aquilo que perturba uma identidade, uma ordem ou um sistema; aquilo que não respeita as regras (KRISTEVA, 2006). Butler, em entrevista a Prins e Meijer (2002), cita como exemplo os não-ocidentais, pobres, pacientes psiquiátricos, deficientes, refugiados, entre outros sujeitos.

Há uma proximidade, portanto, entre a heteronormatividade e a corponormatividade, já que ambas são compulsórias na estrutura social tal como está estabelecida, relacionando-se ao padrão da normalidade e firmado como aquilo que se opõe ao que é dissidente (BUTLER, 2018): “Por isso, ter um corpo capaz (base da corponormatividade) significa não ter deficiência, assim como a heterossexualidade é definida em oposição à homossexualidade” (MAGNABOSCO; SOUZA, 2019, p. 6).

Como possibilidade de ressignificação das possíveis formas de corporificação – para além das que são valorizadas socialmente, como forma de resistência, Kafer (2013) diz ser necessário considerar que as discussões sobre deficiência estão permeadas de “(...) relações de poder e que essas relações, suas presunções e seus efeitos são contestados e contestáveis, abertos à dissidência e ao debate” (p. 9 – tradução nossa)⁸⁰.

Todos aqueles que destoam das identidades estabelecidas como hegemônicas são submetidos a um processo de estranhamento e passam a configurar o “outro”, não sendo considerados sujeitos. É por meio de uma diferenciação destes corpos que nos caracterizamos como sujeitos, pois, a constituição de si mesmo perpassa não somente pelo reconhecimento dos semelhantes, mas também pela distinção de outras ao negar suas características. Nesse entendimento, os corpos com deficiência são corpos abjetos uma vez que se retira a humanidade deles e, como consequência, os excluem socialmente como forma de controle (OLIVEIRA, 2010):

A abjeção ou repulsa que o corpo deficiente provoca nos “normais” afeta a relação com o outro e com o próprio corpo naquele que se sente diferente, (...) que se soma à exigência de encaixar o outro dentro de padrões hegemônicos antropométricos, fisiométricos e psicométricos, sendo ele exterminado ou segregado, apartado do convívio com os “perfeitos, belos e saudáveis” (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 644 – destaque dos autores).

O segundo ponto é a produção de subjetividade atravessada pelo capacitismo, ou seja, por este estigma colocado em cima da deficiência, que se constitui como um ato violento e produzido por vários atores sociais presentes nos cenários narrados (mais especificamente pela figura de autoridade que é o professor). A oferta da atividade de colorir à Louise exprime a classificação dos sujeitos que realizaram a ação – e que com ela foram coniventes, de que este corpo é inferior e incapaz. O ato de classificar como patológicos os estados em inconformidade, portanto, desvela um saber que se constitui pela classificação de qualquer forma de dissidência em comparação aos padrões pré-estabelecidos.

Friso que, mais que um ato criminoso – uma vez que fere a Constituição de 1988 (que prevê valores básicos de igualdade de tratamento e oportunidade para pessoas com deficiência matriculadas na rede regular de ensino) e a Lei Brasileira de Inclusão (que reafirma o direito à inclusão dessas pessoas na sociedade assegurando-lhes condições

⁸⁰ No original: “(...) relations of Power and that those relations, their assumptions, and their effects are contested and contestable, open to dissent and debate” (KAFFER, 2013, p. 9).

plenas de acessibilidade), este é um ato que reflete a evocação de um discurso médico-cientificista nas práticas em Educação Especial.

No que tange a relação entre professor regente e intérprete, trago esta cena que logo vem à mente:

Registro 2: Como uma folha em branco: o não estabelecimento de uma relação de parceria entre professor regente e intérprete

Com 30 minutos de prova, Louise disse para Maria que não estava conseguindo fazê-la. Olhamos para a folha e não tinha nada escrito. (...) Maria respondeu a prova de Louise inteira em seu caderno pessoal, enquanto tentava discutir algumas ideias sobre o texto com a aluna, que respondia coisas desconexas e um pouco ingênuas. (...) todas as ideias foram da Maria. Louise mal discute. (...) Em certa altura, Maria chamou o professor de redação e explicou o que estava fazendo: discutindo com Louise o tema e escrevendo o que concluía. O professor não se importou. Louise foi direcionada por Maria a reescrever o texto e passar para a folha de prova. Enfatizando para não copiar literalmente. Mas foi exatamente o que Louise fez (Registro em diário de campo, 29/03/2023).

Fonte: Dado produzido na pesquisa de campo pela pesquisadora.

Denota-se a falta de planejamento conjunto entre professor e intérprete e a não percepção do docente das demandas da estudante. Tampouco Maria consegue atuar como intérprete quando a proposta produzida pela professora não atinge a aluna, colocando-a no desajuste entre o esperado do seu ofício e o real posto no cotidiano. Maria não sabe quais serão os temas das próximas aulas ou sequer existe um olhar mais demorado, por parte do professor, às didáticas que favoreçam a aprendizagem da aluna surda. Maria passa, então, a atuar como professora e intérprete.

Registro 3: “Não planejei nada”: o apagamento de Louise na sala de aula

O professor de tecnologia e inovação me disse, após Maria perguntar se ele havia preparado algo especial para Louise (e respondido que não), que não fazia sentido preparar. Que não tinha por quê. Eu o questionei, pedindo uma justificativa. Ele me replicou que não via necessidade em fazer plano de aula para uma aluna que não presta atenção, que não liga para a escola. Ele completa ainda dizendo que a escola ali ‘até que era boa’, mas que essa sala era problema. Que só tinha 5 alunos que ‘prestavam’. Ele me falou também que quando se formou em filosofia, queria mudar o mundo, mas vendo a realidade da escola e a falta de interesse dos alunos, ele ficou desmotivado (Registro em diário de Campo, 31/03/2023).

Fonte: Dado produzido na pesquisa de campo pela pesquisadora.

Será que a questão gira em torno de uma formação docente destituída de conhecimentos sobre a Educação Especial? Ou a falta de uma formação que de fato traga aos docentes a posição de construir percursos com o aluno a partir de cada singularidade potencializada pelos encontros educativos? Não tenho respostas para essas questões, mas elas me movem e por isso compartilho-as no texto.

As situações trazidas são corroboradas pela pesquisa de Lacerda (2006) que apontou o acúmulo de funções do intérprete uma vez que o professor não assume seu papel como tal e, também, pela perspectiva anunciada na *posição-mestre* proposta por Martins (2008; 2013), na qual circunscreve-se a ação do intérprete educacional na ordem da condução pedagógica. Martins (2013) explica inclusive que persiste a falta de conhecimento, por parte de muitos intérpretes, sobre a função-pedagógico-interpretativa do intérprete educacional e a atuação de parceria inevitável entre professor e intérprete.

O sucesso do aluno surdo tem sido frequentemente reduzido a simples presença do intérprete em sala de aula, desconsiderando a complexidade que envolve as demais iniciativas, como o planejamento da aula. É neste raciocínio que, por vezes, as atividades relacionadas ao aluno surdo recaem sobre o intérprete, havendo uma sobrecarga de funções. Em adição a isso, uma vez que o ambiente é organizado em prol de uma maioria ouvinte em um modelo monolíngue e inacessível à pessoa surda, o intérprete se vê obrigado a retomar, constantemente, questões relativas à língua de sinais e às especificidades surdas, somando à sua carga de trabalho. Isto é, ele não somente trabalha na mediação comunicativa, mas movimentada toda a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem para que esta aconteça da melhor forma.

Aqui expõe-se a falta de formação docente adequada a lidar com as diferenças presentes em sala de aula; a não definição da identidade profissional do intérprete (que se desloca entre a mediação e a “ensinagem”); e o afastamento entre o professor regente e o aluno surdo por diversos aspectos, mas que aqui vale sublinhar a falta de elo por se comunicarem em diferentes línguas e por sua relação (professor-aluno) estar mediada e, portanto, não acontecer de forma direta.

Para além disso, o acesso antecipado aos conteúdos pelo intérprete melhora a qualidade da interpretação e da informação passada ao aluno, além de possibilitar a busca por alternativas e didáticas que favoreçam o aprendizado dele (ARAÚJO, 2011), o que claramente não vem acontecendo como foi possível observar nos fragmentos do diário de campo. Isto atrapalha a efetividade do trabalho tradutório e interpretativo e, como consequência, a não apreensão do conteúdo por parte do aluno.

Pesquisas do campo educacional sobre a atuação do intérprete na inclusão de alunos surdos apontam recorrentes omissões por parte do professor regente; incoerência quanto às práticas desenvolvidas; ausência de um trabalho compartilhado entre professor e intérprete; falta de planejamento prévio entre os profissionais atuantes em sala de aula; e a transferência das atribuições e responsabilidades que concernem o aluno surdo ao intérprete (MARTINS, 2013; DORZIAT; ARAÚJO, 2012; LACERDA, 2006; SILVA; FERNANDES, 2018; MARTINS; GALLO, 2018, IRIARTE, 2023). Essas mesmas pesquisas questionam o movimento de inclusão, discutindo os insucessos e a não consideração dos aspectos únicos da cultura, língua e modo de construir conhecimento que estes alunos possuem.

Iriarte (2023), com o intuito de conhecer os pressupostos acerca da atividade do tradutor e intérprete de Libras em contexto inclusivo – que se aplicam tanto ao ensino básico quanto ao ensino superior, levantou estudos na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) datados entre 2005 e 2021. Utilizando os descritores “tradutor” e “intérprete de libras”, combinados aos descritores “educação”, “educacional”, e “ensino superior”, a autora encontrou como resultado 13 dissertações e 1 tese. A seguir, apresento os principais achados de Iriarte (2023).

O primeiro achado da pesquisa aponta à existência de uma lacuna na relação entre professor e aluno surdo – o que compromete o processo de ensino e aprendizagem. Esta lacuna acaba também por confundir as funções do intérprete e do professor, prejudicando o trabalho colaborativo – essencial a atuação destes profissionais (SUZANA, 2014).

Outro ponto é a construção da identidade do intérprete educacional. A complexidade da atuação deste profissional no espaço escolar envolve, além de competências tradutórias, conhecimentos da área da educação, o que afeta diretamente sua identidade pois, ao passo que possui função pedagógica, não é o professor (CARVALHO, 2015b).

Em seguida, a pesquisa de Souza (2018) expõe sobre os preconceitos e tensões entre professores e intérpretes e na dificuldade de se estabelecer uma parceria entre estes dois profissionais: há uma visão estereotipada dos intérpretes por parte dos docentes e a dúvida quanto à sua função (isso tanto pelos professores, quanto pelos próprios intérpretes). Tem-se como resultado a inviabilização do processo de inclusão de alunos surdos posto o cenário de tensões no relacionamento entre professor regente e intérprete.

Iriarte (2023) compreende que as tensões expostas pelas pesquisas apresentam congruências entre si, principalmente sobre a função exercida pelo intérprete em sala de

aula. Contudo, à medida em que se questiona o lugar ocupado por este profissional, as pesquisas sublinham especificamente na direção da função pedagógica como ação indispensável à sua atuação, principalmente porque muitos alunos surdos chegam às escolas sem ter uma língua adquirida (SUZANA, 2014).

Nesta direção, Iriarte (2023) salienta como resultado encontrado a possibilidade da posição de co-docência para os intérpretes (MELO, 2013) pois, justamente pela falta de clareza quanto ao papel do intérprete educacional, as funções se misturam – ora como mediador de comunicação, ora como “ensinagem” da aula e, por este motivo, a proposta de uma prática de co-docência, na relação pedagógico-interpretativa é assumida pelos TILSE. Ainda que se reconheça a sobrecarga na assunção de mais uma função pelo intérprete, reafirma-se a definição do papel deste profissional:

Isso ocorre, segundo a autora, porque o intérprete educacional já tem ações pedagógicas nesse espaço, movidas por um sentimento de humanidade em relação ao aluno surdo, dadas as circunstâncias da sala de aula inclusiva, especialmente, as dificuldades do professor no seu desconhecimento sobre a língua de sinais. Assim, o intérprete toma atitudes que seriam da função docente, ainda que sem uma formação específica, e por este motivo, a autora levanta a possibilidade da co-docência (IRIARTE, 2023, p. 60).

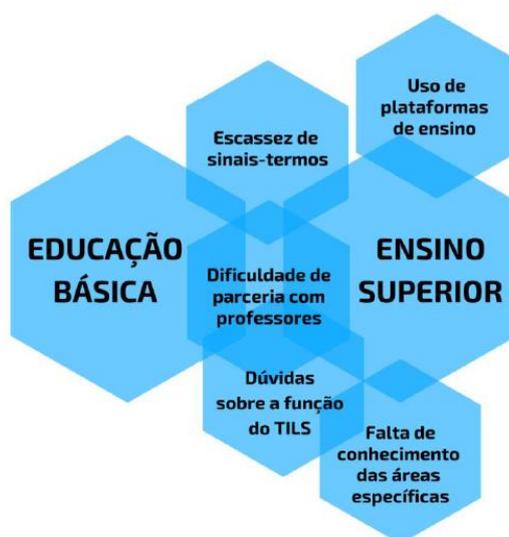
Outra hipótese levantada em uma direção similar é a possibilidade de bidocência, como função do intérprete (MACHADO, 2017). A autora afirma que o intérprete já pratica a bidocência uma vez que percebe quando o surdo compreendeu ou não o raciocínio do professor e, em parceria com ele, estabelece intervenções pedagógicas. Em resumo, é o intérprete educacional que “(...) atua em conjunto, e, adapta atividades planejadas pelo professor em sala de aula ou em um ambiente escolar/acadêmico que mediará o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, em contexto educacional” (MACHADO, 2017, p. 92).

Iriarte (2023) discute que existem pesquisas que levantam a possibilidade de o intérprete atuar em um lugar de docência, ou seja, a partir de uma função pedagógica, “(...) devido à sua proximidade com o aluno surdo, ao desconhecimento do professor com relação à língua de sinais, à emergência do aprendizado do aluno diante de tantos desafios impostos pela educação inclusiva” (IRIARTE, 2023, p. 60-61). Por outro lado, indica que há pesquisas que questionam a pertinência desta postura e que dão ênfase à tensão na sala de aula, atribuindo a tais atitudes a confusão de papéis pelo intérprete. Sobre este ponto, a autora reitera que

Essa busca por uma “neutralidade” no agir do intérprete educacional, a meu ver, instrumentaliza a língua de sinais e a presença do intérprete ao não reconhecer a sua atuação importante no processo de ensino dos alunos surdos. Tais pressupostos podem ser compreendidos como um reflexo da formação em nível de bacharelado dos intérpretes, uma vez que esta prioriza saberes do campo linguístico, discursivo e técnico em lugar dos conhecimentos específicos de cada área de atuação do profissional, especialmente, a educacional - esfera de maior atuação profissional (IRIARTE, 2023, p. 61 – grifos da autora).

Como forma de tornar ainda mais visual os principais achados da pesquisa, Iriarte (2023) apresenta o seguinte esquema imagético:

Figura 9 – Síntese esquemática dos principais achados da pesquisa de Iriarte (2023)



Fonte: elaborado por Iriarte (2023).

Faz-se o adendo de que a pesquisa de Iriarte (2023) engloba também em seus achados o âmbito do ensino superior, o que não interessa a esta tese. Contudo, é interessante notar que ambos os balões alocados ao ensino superior: “Falta de conhecimento das áreas específicas” e “Uso das plataformas de ensino”, podem ser aplicados ao ensino básico. Iriarte (2023) assinala outros achados como a falta de formação dos intérpretes para atuar nas diferentes áreas do conhecimento – que gera também desafios na prática interpretativa diante a escassez de sinais-terminos (que acontece também na educação básica), e a sobrecarga de trabalho para o intérprete no período da pandemia (o qual assumiu diferentes tarefas no trabalho remoto).

Por fim, resumo os achados de Iriarte (2023) que apontam sobre a confusão do papel e da função (identidade) do intérprete educacional; as tensões entre professor regente e intérprete na sala de aula; a dificuldade no estabelecimento da parceria entre o professor regente e o intérprete; a lacuna na relação entre professor e aluno surdo; a ação do intérprete no processo de ensino e aprendizagem e não somente na interpretação dos discursos; a circulação de discursos que reforçam uma noção de “neutralidade” na atuação do intérprete; a convocação do intérprete a uma função de “ensinagem” junto ao aluno surdo; o fato de muitos intérpretes não possuírem formação específica em suas áreas de atuação, complicando a compreensão dos signos emitidos pelo professor e a interpretação para o aluno; a formação inicial de tradutores e intérpretes que não contempla os aspectos didático-pedagógicos e metodológicos próprios da relação educativa com o aluno; a esfera educacional que ocasiona atravessamentos que interferem na prática do intérprete; o fato de o aluno surdo não se relacionar diretamente com o professor regente e com os colegas ouvintes, estabelecendo um laço afetivo significativo com o intérprete.

No clima desta discussão, a formatação da escola inclusiva se mostra com um incessante movimento, inacabável, transformando-se a medida em que se constrói. Podemos chamá-la então de rizoma? Escola menor? A escola é um espaço privilegiado de criação e resistência e se configura num campo de lutas e forças contraditórias que submetem e libertam. Assim como à nível micropolítico – no invisível e nas forças que oscilam entre libertar e aprisionar; e à nível macropolítico – das políticas públicas educacionais, o embate também é notável.

As políticas educacionais, referentes a educação para todos, compõem um campo de embates e são indispensáveis aos sujeitos que escapam às normas e que necessitam da garantia dos direitos civis. Existe consenso na defesa da igualdade de direitos, contudo, no que tange sua efetivação, existem discordâncias. De um lado a inclusão radical, sem espaço para a existência de um sistema de educação especial concomitante; e de outro a reforma da educação inclusiva como se conhece. Sem contar a vertente de segregação recentemente surgida na onda de conservadorismo política no país, vertida na Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE), a discussão encontra-se deslocada: o que em cada uma dessas ideias ruma em direção à superação da lógica de reprodução da norma padrão nas práticas escolares, possibilitando e multiplicando as diferentes formas de vida e de resistência?

Penso ser necessário trazer à luz a lógica dos devires e das multiplicidades na micropolítica. Ora, não é a escola inclusiva um chamado às hibridizações, uma abertura

aos devires e aos processos de subjetivação singulares? Não é a escola inclusiva a ruína da reprodução de formas de existência pautadas na lógica dominante? Não é ela um solo propício à construção de uma escola menor?

Na dimensão macropolítica, a proposta inclusiva atual carrega, no geral, uma proposta libertária e emancipadora, entretanto, a nível molecular, a mesma lógica não parece ser ativada. Trata-se, portanto, de bagunçar as barreiras e fazê-las vazar em favor dos encontros e transformações diversos, e em direção da afirmação da vida. Empenham-se muito na luta pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência – que acontece no plano visível, mas tira-se de vista a real luta: a que se dá no invisível, nas pequenas lutas, no molecular, contra categorizações patologizantes da vida e a favor de suas misturas, diferentes formas de vida, devires.

No contexto do aluno surdo em sala de aula comum, uma vez que a aprendizagem acontece, impreterivelmente, através da mediação do intérprete educacional, esta ação requer, dentre outras características, parceria no uso do código linguístico; militância menor, que se faz no contato diário, íntimo, do olhar sutil e que convida a devires outros e a “(...) criação de contornos subjetivos singulares e efêmeros – e, portanto, não generalizáveis – já que singulares e efêmeras são as misturas de forças/fluxos de que é feita cada diferença que vai se produzindo ao longo da existência” (ROLNIK, 1996, p. 121). É este olhar, da percepção sutil, do deixar-se contaminar pelo outro que o professor regente não consegue ter. Torna-se difícil agir, para além de atitudes politicamente corretas, na militância menor de uma subjetividade que foi transformada por outra.

Andrade (2007) expõe que é necessário a construção de políticas públicas e da militância em prol da diferença, mas faz-se essencial “(...) um outro tipo de militância política que diz respeito à ativação do corpo vibrátil (...) pois é através do seu exercício que a escola inclusiva deixa de ser uma construção apenas politicamente correta e instaura espaço possível de misturas (...)” (ANDRADE, 2007, p. 61). Ou seja, é a partir das hibridizações, das composições singulares que produzem diferenças e que abrem espaço às resistências que se faz possível transformar a si por meio da experiência da “(...) sensação do outro como alteridade viva em nós (...)” (ANDRADE, 2007, p. 61).

A escola se faz *locus* de fluxos pequenos, de controles sutis, de exclusão dissimulada e, também, de micro contágios que promovem transformação. A nível micro, contudo, “(...) é muito mais difícil identificar o inimigo, pois não se trata, como no nível molar, de um inimigo de classe que vai se encarnar num ou noutro líder ou numa ou

noutra posição” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 133). Sobre a lógica da relação entre os níveis molar e molecular, Guattari e Rolnik (1996) afirmam que

Os mesmos tipos de elementos, os mesmos tipos de componentes individuais e coletivos, em jogo num determinado espaço social podem funcionar a nível molar, de modo emancipador, e coextensivamente, a nível molecular, serem extremamente reacionários e microfascistas. A questão micropolítica é a de como reproduzimos (ou não) os modos de subjetividade dominante (p. 133).

Durante as observações em campo, não foram percebidas interações diretas entre os professores regentes e a aluna Louise. O corpo docente, como prática geral, direcionava as aulas aos alunos ouvintes e, quando eram utilizados recursos visuais (e que se registre que foram duas vezes), estava claro que o apoio não era pensando nessa aluna. Os vídeos eram muito longos e com legendas em letras bastante miúdas, e a própria composição da sala de aula não ajudava: o equipamento multimídia se encontrava em uma das paredes laterais da sala, oposta à parede em que Louise se sentava. E ainda que ela tivesse alguma dúvida, seus questionamentos sempre eram direcionados à intérprete, podendo ser justificado pela relação de proximidade que estes dois sujeitos desenvolvem dada a natureza única de suas interações como intérprete-surdo.

Contudo, o papel do professor na garantia da implementação da educação inclusiva é de suma importância, visto que ele é a autoridade competente em sala e direciona o processo pedagógico. Ser professor de um aluno surdo significa criar possibilidades de apropriação do conhecimento, considerando suas singularidades de construção de sentidos e apreensão do conhecimento – que se dá de forma diferente do aluno ouvinte.

Tem-se como hipótese que a invisibilização da aluna surda é ocasionada pelo medo do professor de se relacionar com o não-familiar. Neste raciocínio, torna-se mais viável apagar a presença desta aluna do que tentar empreender uma relação pedagógica frente ao desconhecimento das necessidades educativas e metodológicas convocadas pela surdez.

Portanto, o *terceiro signo da violência* encontrado é o da *violência afetiva*. No cotidiano escolar, as violências se manifestam nas metodologias, regras e práticas pedagógicas adotadas pelos professores regentes, intérpretes, profissionais da gestão escolar e outros atores escolares. A violência observada está expressa no próprio

planejamento do professor regente, que opta por ignorar as desigualdades existentes e afirmar, em claro e bom tom, que não planejou a aula para a aluna surda.

As práticas empregadas na sala de aula de Louise desvelaram a perpetuação do discurso médico que, por conseguinte, privilegia ouvintes em detrimento de práticas que valorizam as diferenças, e oferecem oportunidades de aprendizagem a todos os alunos. O planejamento das aulas feito pelos professores regentes dificilmente abarcava as particularidades da aluna surda, pois excluía o uso de recursos pedagógicos visual-imagéticos.

De que forma poderia a aluna encontrar pertencimento em um espaço que frequentemente esquece de sua existência? Que não pensa em suas necessidades? Que não a inclui nos planejamentos e atividades?

O *signo da violência afetiva*, mais do que invisibilizar Louise, a relega a um não-lugar. Ela não se compreende enquanto surda por não se encaixar perfeitamente às normas surdas, mas também pelo medo de se rotular como pessoa com deficiência (estigma perpetuado pelos sujeitos em sua vida, seja na família ou na escola). Tampouco se identifica entre os ouvintes pois estes a excluem diariamente de todas as atividades – sejam elas relacionadas aos estudos ou do âmbito social; postura essa que é entoada também pelos professores, que não levam em consideração a aluna ao planejarem suas aulas.

Entrelaçado os *signos da violência linguística* e do *espaço físico* ao *signo da violência afetiva*, vê-se uma pessoa sem território, sem pertencimento e sem vínculos afetivos significativos. Há uma precariedade simbólica devido ao contato insípido com a língua de sinais; a marginalização do corpo surdo no território escolar por conta da exclusão linguística; e o isolamento afetivo dada a restrição de relações no âmbito escolar com pares e professores, ocasionado por estigmas sobre a deficiência e restrição linguística. Estes signos relacionam-se entre si, confundindo-se entre causa e consequência, logo, o que se deve sublinhar são as graves limitações quanto a subjetividade, que se dá em consequência da exposição a estes signos de violência simultaneamente.

4.4 Linha Molar 4 - Violência simbólico-religiosa: manifestações subjetivas violentas

A relação entre Louise e Maria se mostra permeada de cuidado. Se Louise espirra, Maria automaticamente pega um rolo de papel higiênico da bolsa para menina assoar o

nariz. Se Louise precisa de um caderno, Maria o pega na bolsa. No geral, o sentimento de Maria é de “pena”, justificada por conta da situação na casa da menina – da mãe e pai que brigam, da Louise cuidar muito das sobrinhas, de ninguém em sua casa saber Libras... Por isso, Maria tem a vontade de fazer mais pela aluna, de ajudar: “Faço o papel de mãe, pai, professora, médica... o que precisar” (Registro em diário de campo, 29/03/2023). E mais:

Registro 4: Chantagem boa

(...) Louise não queria retornar à SRM este ano. A professora de Educação Especial e Maria resolveram então fazer uma espécie de barganha, uma ‘chantagem boa’, como disseram. As duas resolveram usar parte do horário de Louise na SRM para que ela enfeitasse o caderno do ano letivo seguinte, em troca de que a menina comparecesse. (...) O tema que Louise tinha mais interesse era a Umbanda (Registro em diário de campo, 29/03/2023).

Fonte: Dado produzido na pesquisa de campo pela pesquisadora.

Registro 5: Candomblé ou Umbanda: confusão ou algo mais?

Maria me contou muitas coisas sobre Louise. Uma delas era de que a menina era do candomblé. Foi apenas no sétimo encontro que descobri: Louise era umbandista. Na hora estranhei. Como Maria não sabe? As duas vivem grudadas! Ou seria algo mais? (Registro em diário de campo, 31/03/2023)

Fonte: Dado produzido na pesquisa de campo pela pesquisadora.

Registro 6: Maria “até” ajudou: reflexos

Louise finalmente me mostrou os cadernos. (...) Maria me disse que respeitava a religião da Amanda e que ‘até’ ajudou a fazer os cadernos. Mas notei que ela torceu o nariz ao me contar, dizendo também que Louise estava se expondo muito aos demais (Registro em diário de campo, 19/04/2023).

Fonte: Dado produzido na pesquisa de campo pela pesquisadora.

Maria reverbera estudos no campo da surdez que compreendem que a formação de profissionais que atuam como intérprete acontece em contextos informais (QUADROS, 2004; MARTINS, 2013) nos quais, a maior parte, tem se dado em igrejas – unindo, desta forma, a profissão ao religioso e ao pensamento de realizar caridade (ROSA, 2005; KOTAKI; LACERDA, 2011): “(...) A história da atuação de intérpretes foi iniciada socialmente de modo assistencial e voluntário, sendo realizada por pessoas

sem qualquer qualificação específica, sobretudo sujeitos advindos de contextos religiosos e por familiares” (MARTINS; NASCIMENTO, 2022, p. 1717).

Entre as décadas de 1970 e 1980, as atividades missionárias direcionadas a surdos se intensificaram nas igrejas evangélicas Luteranas no Brasil. Ainda que tais atividades missionárias fossem exercidas através de um viés catequizador, este movimento foi imprescindível ao reconhecimento da surdez em sua particularidade linguística (MARTINS; NASCIMENTO, 2015; SILVA, 2014). Este vácuo preenchido por instituições religiosas se sucedeu uma vez que não existiam políticas públicas que favorecessem o direito linguístico-cultural dos surdos, envolvendo a atuação da profissão de intérprete a um caráter caritativo (MARTINS; NASCIMENTO, 2015). E, ainda que atualmente existam diversas legislações assegurando a atuação de intérpretes (BRASIL, 2000; 2002; 2005; 2010; 2015), persiste a falta de qualificação e sua associação à caridade (MARTINS; NASCIMENTO, 2022).

O paradigma da educação inclusiva, surgido com a premissa de Educação para Todos, ainda na década de 1990, possibilitou a construção de políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência à escola comum. Contudo, não houve de imediato uma reorganização do espaço no que tange ao Ensino Bilíngue pois o paradigma inclusivo requisitou a incorporação, no mesmo espaço escolar, de alunos surdos e ouvintes sem que fossem colocadas em prática estratégias comunicativas de acessibilidade (MARTINS; NASCIMENTO, 2022). Neste dado momento, segundo Martins e Nascimento (2022), “(...) a reorganização do espaço escolar, em atenção ao chamado Ensino Bilíngue, (...) se deu mais pelo alinhamento político educacional, em sua concepção radical sobre a *inclusão*, que pela falta de dispositivos jurídicos para isso” (p. 1721 - grifo dos autores). Os autores acenam “radical” no sentido de que a inclusão se fez somente pela inserção dos surdos como pertencentes ao grupo público-alvo da Educação Especial à espaços comuns educativos.

As instituições religiosas protestantes formaram – e ainda formam, um grande número de ouvintes em Libras, além de reafirmarem a surdez em termos de sua cultura. Um número significativo dos que atuam na mediação como intérpretes, ativistas e autores, tiveram trajetórias religiosas de matriz protestante. Do meio luterano emergiram importantes nomes da produção científica na área da surdez como Ronice Quadros, da UFSC; Lodenir Karnopp, UFRG; Madalena Klein, da UFPel, entre outros (SILVA,

2014).⁸¹ A formação de cunho religioso para a língua de sinais, portanto, está engendrada na história da surdez e é preciso discutir suas repercussões no campo educacional.

Nessa perspectiva, amarro esta discussão ao conceito de *posição-mestre* desenvolvido por Martins (2013), a fim de apresentar três das modalidades de atuação do intérprete na educação inclusiva. Para tanto, retomo que o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo se dá no acontecimento e no encontro sógnico que mobiliza seu *aprender* – como o conceito Deleuziano já apresentado nesta tese, e que, no contexto inclusivo, acontece, impreterivelmente, por meio da mediação do intérprete educacional (MARTINS; NASCIMENTO, 2022). A este entendimento, aproximo, com ajuda dos autores Martins e Nascimento (2022), o processo de subjetivação pela governamentalidade desenvolvido por Foucault (2010d) e articulado ao conceito de Carvalho (2008): a *função-autor*.

Martins e Nascimento (2022) explicam que “a relação pedagógica é entendida como prática educativa através da qual se acionam diferentes dispositivos que auxiliam formas de governo para o/do aprendizado” (p. 1723). Isto é, ainda que no ato educativo possa se buscar o controle dos corpos – e também de seu aprendizado, é possível também abrir espaço para processos de aprendizagem que não busquem o controle de um saber unificado. Neste sentido, pode-se inferir que a ação da governamentalidade docente possibilita diferentes práticas das relações entre educador e aluno.

Retomo o conceito de *aprender* deleuziano, no qual a aprendizagem acontece nos sentidos corpóreos produzidos no ser quando no encontro com o signo, forçando-o a apreender um significado e mobilizando, conseqüentemente, o pensar (DELEUZE, 2003). Logo, se a aprendizagem perpassa o *aprender* – gerado por signos emitidos por diferentes objetos, a atividade docente, que pressupõe o ensino de um conteúdo a alguém, refere-se à produção de signos (MARTINS; NASCIMENTO, 2022), pois, “no ato explanatório do conteúdo tem se eminentemente a dispersão, por meio de diversas tecnologias, de signos que visam à produção de encontros com o outro (aluno) para a obtenção do *aprender* e conseqüentemente do aprendizado” (MARTINS; NASCIMENTO, 2022, p. 1725 – itálico dos autores). Ainda que o docente lance mão de diversas tecnologias para a dispersão dos signos, é na linguagem verbal que se concentra a maior parte dos signos emitidos. Nesta reflexão, é o

⁸¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS) e Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

(...) intérprete de Libras que ao ser afetado pelos signos verbais do educador, inevitavelmente é forçado a uma interpretação semiótica para posteriormente escolher e emitir novos signos verbais em Libras que *quicá* possam interpelar o aluno surdo na produção de seu *aprender* (MARTINS; NASCIMENTO, 2022, p. 1725).

A atuação do intérprete, neste contexto, é desenhada como efeito da relação intérprete-surdo uma vez que guiará suas escolhas discursivas em Libras e as rotas de emissão dos signos a partir dos encontros corporais do aluno surdo com sua atuação enquanto intérprete (MARTINS; NASCIMENTO, 2022). Assim, “(...) emerge uma relação díade que se dá no espaço marcado pelo olhar e sentidos produzidos entre o intérprete e o aluno surdo, apaga-se, ainda que momentaneamente, a presença do docente que agiu no afeto sígnico com o intérprete educacional” (MARTINS; NASCIMENTO, 2022, p. 1726).

O caráter único da relação intérprete-surdo, de mútuo entendimento através da conexão com as especificidades culturais, é intensificado pela singularidade de vida do sujeito surdo e pelas modulações da atuação do intérprete. As singularidades educativas surdas se afastam daquelas conhecidas pelo professor regente seja por falta de formação para tanto, seja pela barreira linguística. Assim, “essa relação menor e singular que “liga” intérprete educacional e aluno surdo importa para o percurso e trilhas do aprender e revela as marcas da língua de sinais como produtoras de saber específicos da experiência de pessoas surdas” (MARTINS; GALLO, 2018, p. 100 – aspas dos autores). Além disso, faz-se importante registrar que não é negada aqui a participação do professor regente na relação pedagógica, mas sim, é reforçada a ação do intérprete como pedagógico-interpretativa no contexto educacional (MARTINS; NASCIMENTO, 2022).

Tais questões vêm sendo amplamente abordadas em pesquisas da área, referindo-se aos desafios impostos pelo paradoxo inclusivo para surdos (LACERDA, 2006; MARTINS, 2008). A política inclusiva, segundo Martins (2008), produzida na perspectiva de Educação para Todos, tem criado um não-lugar para o surdo, pautada em práticas pedagógicas normatizadas. Uma vez que para o surdo a língua se torna um dispositivo pedagógico de negociação para o ensino, o intérprete, impreterivelmente, “(...) é colocado no espaço da difícil tarefa de ajuste da proposta de ensino pela transposição do discurso entre línguas. Ao fazer isso, ele se coloca no paradoxo entre: ensinar - interpretar; ações docentes - ações interpretativas” (MARTINS; NASCIMENTO, 2022, p. 1730).

Recupero a noção de sujeito em Foucault (2010d), com a finalidade de fazer algumas considerações sobre o sujeito-intérprete, cunhadas por Martins e Nascimento (2022). A conceituação foucaultiana de sujeito perpassa a noção de produto social construído historicamente, nos eixos saber-poder e efeito da relação do poder com a verdade, para avançar em direção da possibilidade de produzir-se e reinscrever-se a si, pelo cuidado de si (FOUCAULT, 2010c). Mas, o que interessa neste momento é a noção de sujeito que refaz a si mesmo por meio do cuidado de si, na direção de um autogoverno e do processo de dessujeição.

Martins (2013), inspirada nas formas de aparição do cuidado de si de Foucault (2010d), desenvolveu o conceito de *posição-mestre*, no qual a ação do intérprete educacional é da ordem da condução pedagógica – ainda que seja uma condução em parceria ao saber transmitido pelo professor regente. Pautada neste entendimento, Martins (2013), concebe três modalidades de mestrias possíveis.

A primeira *posição-mestre*, do tipo *Socrático-platônica*, entende o intérprete educacional de modo passivo e coloca o professor como figura central ao processo educativo. Nesta concepção, o intérprete é instrumentalizado e alocado a uma posição de neutralidade que busca sinais equivalentes em Libras do discurso produzido em português pelo professor.

A segunda *posição-mestre*, a *Assistencial-religiosa*, é encontrada na associação da atuação em contexto religioso. Observa-se aqui a percepção da pessoa surda como sujeito que tem algo em “falta” em uma concepção salvacionista da prática interpretativa, colocando o intérprete como reabilitador do ensino para a pessoa surda. Nesta *posição-mestre*, vincula-se a interpretação à caridade e à noção do cuidado do outro por meio de práticas de condução assistenciais e disciplinadoras.

Na terceira e última *posição-mestre*, a *Helenístico-romana*, a atuação do intérprete educacional perpassa a relação como condição imanente à profissão e à efetivação do trabalho. Esta concepção inscreve o sujeito como ativo, a partir de uma função social, histórica, que tem o outro como elemento articulador. Nesta *posição-mestre*, “(...) não há o instrumento-intérprete, mas um sujeito-intérprete que emerge da política inclusiva e é afetado pela cultura escolar, pelas singularidades do aprender surdo e afeta a sala de aula e a prática educacional (...)” (MARTINS; NASCIMENTO, 2022, p. 1734-1735).

Para os autores, é a partir da mestria ativa que se torna possível pensar na superação de uma atuação do tipo *Socrático platônica* – pautada em formas de disciplinamento, em direção a uma abordagem em que o intérprete educacional esteja

engajado de maneira ativa e se envolvendo na produção de signos e no ensino. É no afastamento das práticas encontradas na educação moderna do ocidente que se encontra a posição-sujeito que vê, na relação com o outro, o fundamento desse fazer educativo.

A respeito disso, Martins e Nascimento (2022) concluem que “(...) a *posição-mestre* se refere à prática de condução, mas apostamos na condução por uma ação que remonta a um espaço móvel e ativo, ligando-se a um exercício de si com o outro e desta forma produz uma imbricação com a *função-educador*” (p. 1737). Usa-se aqui o conceito *função-educador* como conceito intercessor da *posição-mestre*, no qual Carvalho (2008) inscreve “função” à ordem do “relacional”, referindo-se a interferências de um sobre o outro, a encontros, e acontecimento.

A relação pedagógica pensada a partir da *posição-mestre* e da *função-educador* busca, por meio do educador, percorrer saberes da ordem das singularidades e ir ao encontro do *acontecimento educativo*. Presumindo que acontecimentos são eventos que interferem em nós, tornando-nos outra coisa a partir do encontro, os pequenos movimentos encontrados no micro, enxergados como insignificantes, fazem parte de grandes movimentações no sujeito que os atravessam. O aprender, por exemplo, se faz no acontecimento; a aproximação dos conceitos apontados se faz no sentido da relação possível para pensar a inventividade do próprio intérprete, a qual que se faz na imprevisibilidade, no acontecimento, e na resistência (MARTINS, 2013).

Não se admite, portanto, a dominação de forma incontornável, ou a norma, disciplina ou governo incondicionais. Enquanto as relações de poder estiverem em jogo e permearem todas as relações humanas, tem-se a certeza de que existe o potencial de resistência nas pessoas e, portanto, a possibilidade de reorganizar as forças em prol de um dessujeitamento. Uma relação ativa, em movimento constante, produz novas formas de subjetividade e um ir e vir de experiências, auxiliando a singularização das subjetividades: “(...) portanto é inegável que o fato de estar presente todos os dias, sendo emissor de signos para o aluno, faz o intérprete ser irrompido pelo outro (surdo), assim como o faz trazer de sua história e suas relações parte que comporá o surdo (aluno)” (MARTINS, 2013, p. 194).

Posto que “função” é da ordem do relacional, ela se refere, portanto, “(...) às interferências de um no/sobre o outro, ou seja, as interligações só existentes no encontro com o outro, os laços e enlaces que um inscreve no outro, portanto, algo da ordem do acontecimento, que não se prevê de antemão, vivendo-se como incalculável” (DELEUZE, 1974, p. 151). Nesse sentido, Carvalho (2010) assinala que

A função-educador é convidada a pensar de outra maneira sua própria função: as formas e os modos pelos quais o educador se coloca como sujeito, diante de outros sujeitos, afetando e sendo afetado, subjetivando e sendo subjetivado, formando e sendo formado. (...) Do ponto de vista da função-educador, o chamado é no sentido de não tomar uma posição do sujeito que educa como linha rígida de força: o sujeito que porta a verdade. (CARVALHO, 2010, p. 145).

O educador que ocupa a função explicada é um sujeito que procura uma relação política, que está aberto à experiência do novo cotidianamente, que age na ordem da criação e, por este motivo, aventura-se a criar formas outras que operam fora do esperado. Este educador tem atuação transgressora, no qual interpreta os signos a partir de uma relação visual afirmada pela surdez na perspectiva cultural (MARTINS, 2013):

Portanto, a relação de mestria ou a posição-mestre se refere a prática de condução, mas uma ação que remonta a um espaço móvel e ativo, ligando-se a um exercício de si com o outro e desta forma há uma imbricação com a função-educador uma vez que a posição é da ordem de uma decisão, escolha e a função é da ordem do exercício, da relação, do modo como se percebe sua atuação frente ao outro, um posicionamento do educador que se coloca no espaço funcional com o aluno. Não há função-educador sem o educando (MARTINS, 2013, p. 198-199).

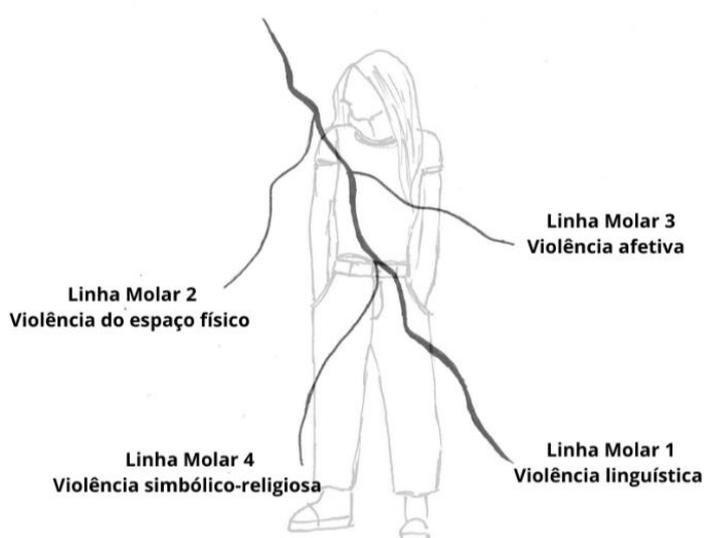
Martins (2013) afirma que nem todo educador exerce a mestria ativa como *função-educador* e explica que esta função se dá por meio de um posicionamento político, em um exercício sobre si, de forma contínua. O professor em *função-educador* valoriza tudo o que é menor, desprezível ao cotidiano e atua “(...) como agente que modifica a si e ao outro por meio dos saberes que os constituem, sendo assim, opera “de dentro” das relações de poder e saber, tomando para si causas sociais como parte de uma relação de luta política” (MARTINS, 2013, p. 200).

O *quarto signo da violência*, denominado *simbólico-religiosa*, fica explícito uma vez que Maria, intérprete de Louise, parece exercer a *posição-mestre* do tipo *Assistencial-religiosa* – posição esta que transparece por entre as falas, ações e até mesmo nas feições da intérprete que extravasam o preconceito quanto à religião de Louise, aos artefatos religiosos que orgulhosamente a aluna usa e às manifestações artísticas produzidas pela aluna sobre a religião. No registro 5 do diário de campo, por exemplo, evidencio a “confusão” da intérprete quanto a religião de Louise, que me afirmou, mais de uma vez, que a aluna era praticante do Candomblé. Este lapso de confundir duas religiões de matriz

africanas distintas verte sobre campo do tangível a subjetividade da intérprete, atravessada por sua abjeção à religião de Louise e por sua própria crença religiosa.

Uma vez que a *posição-mestre* do tipo *Assistencial-religiosa* tem como característica a percepção da pessoa surda como sujeito que tem “falta” e que precisa ser consertado, a intérprete participa das ações que ajudam a constituir esta aluna, enquanto sujeito, como deficiente auditiva e não como surda. Ainda que Louise circule em espaços que ofereçam outras formas de subjetividade – e subjetivação, como o AEE ou a possibilidade de fazer laços com outros surdos na escola, Louise parece transitar, de forma mais importante, em espaços que a entendem como pessoa com deficiência. A experiência de exclusão pelos colegas ouvintes na escola; a invisibilização na sala de aula; a falta de planejamento das aulas por parte dos professores, levando em consideração suas especificidades; o insípido conhecimento da língua de sinais pela intérprete; bem como as atividades de colorir destinadas à aluna pela direção reforçam este lugar.

Figura 10 - Ilustração das linhas molares que compõem Louise



Fonte: Autoria própria.

A ilustração acima nasceu da intenção de tornar o mais gráfico possível a composição das linhas molares identificadas pela pesquisadora e que atravessam Louise e sua subjetividade. Vê-se na ilustração que a Linha Molar 1, a da violência linguística, atravessa Louise mais fortemente e, por conseguinte, de maneira mais avassaladora. As demais linhas molares, de 2 a 4, referentes à violência do espaço físico, afetiva e

simbólico-religiosa foram percebidas enquanto derivadas da linha de violência linguística adjacentes a ela. Estas últimas linhas não são menos importantes, tampouco atravessam Louise com menos violência.

4.5 Linhas Moleculares - Da despotencialização à potência: a vida resiste!

Mas nem tudo na vida de uma pessoa com deficiência é sofrimento. Mesmo que nos solos mais tortuosos, a vida resiste! Resiste nos encontros e nas amizades que podem surgir em tais encontros. Ainda que surgida de uma situação de isolamento e exclusão, a amizade entre Louise e Vinicius é impulsionada pela potência do afeto a partir dos desafetos e dos signos de violência que os fazem ser *excluídos* do grupo comum. Esta amizade pode ser considerada uma estratégia de resistência e uma possibilidade de “(...) experimentar a multiplicidade de formas de vida possíveis” (ORTEGA, 1999, p. 158).

Identifica-se, portanto, a primeira *não-violência* enquanto desarticulação de afetos opressores e paralisantes: a ***linha molecular do encontro***. É possível identificar neste movimento linhas de fuga, pois elas são movimentos subversivos que escapam às normas. Este movimento de amizade entre dois improváveis, quando a norma é excluí-los, pode ser entendido como o romper de um território estabelecido:

Encontros. Encantos. Imagens. Encontros com pessoas, palavras, imagens, ideias que nos encantam e que nos movem, aumentam nossa potência de vida, potência-movimento para poder fluir/fugir da paralisia (...) (SCARELI; FERNANDES, 2016, p. 7).

Há no encontro entre Louise e Vinicius um agenciamento no qual “(...) os corpos se penetram, se misturam, se transmitem afetos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 58), de modo que a diferença vem a ser movimento criador e com a potência de resistir às normas preestabelecidas. Portanto, o sujeito deve ser sempre considerado um campo de possibilidades, de ações e de uma multidão de condutas a se inventar, “Pois a vida sobre a qual um biopoder incide é uma vida sempre informada, uma vida capaz de diversas condutas, e por essa razão, sempre suscetível de insubmissão” (COMBES, 2011, p. 90).

Ao não se sentir pertencente a nenhum dos dois grupos e ser excluída pelo demais colegas de sala ao mesmo tempo que não tem certo domínio da Libras – tal como esperado pelo grupo, Louise pode descobrir com Vinicius que

(...) um modo de vida pode ser partilhado por indivíduos de idade, estatuto e atividade sociais diferentes. Pode dar lugar a relações intensas que não se parecem com nenhuma daquelas que são institucionalizadas [...], pode dar lugar a uma cultura e a uma ética (FOUCAULT, 1981, p. 3).

Outro aspecto importante que emerge na esfera deste assunto é que há, na deficiência, um lugar de proteção dentro da escola. A educação inclusiva e seu funcionamento dependem do acolhimento dos alunos com deficiência, o que proporciona, sincronicamente, uma condição de proteção e cuidado no que se refere à atenção deste alunado. À vista disso, ainda que Louise debata internamente acerca de seu pertencimento ou não ao campo da comunidade surda, ela vê na deficiência uma redoma de salvaguarda da qual tanto precisa. Portanto, ela se junta à deficiência como modo de autopreservação e segurança.

Ambas as situações, a atividade de colorir oferecida à Louise e a amizade entre ela e Vinícius, denotam uma característica peculiar da escola: as dicotomias que coabitam um único espaço. A escola é *lócus* de forças díspares que oscilam entre produções singulares e a padronização de formas de existência, de forma que, nesse mesmo *lócus*, coabitam dispositivos de disciplinamento e, ao mesmo tempo, possibilidades outras de existir. Isto porque a escola não é apenas espaço para transmissão de conteúdos escolares, mas de aprendizagem da realidade: “A aprendizagem não é um processo de solução de problemas, nem a aquisição de um saber, mas um processo de produção de subjetividade” (KASTRUP, 2005, p. 1273).

O território escolar submete os alunos a uma ordem disciplinar ao mesmo tempo que oferece aventura ao pensamento, dociliza ao mesmo tempo que potencializa o corpo. Portanto, a escola é paradoxal ao disseminar formas de poder e dar abrigo às formas de resistência:

Assim sendo, a questão do trabalho com o pensamento e com a aprendizagem coloca-se no âmago desse paradoxo, pois, se a aprendizagem refere-se à formas de produção de subjetividades, através do exercício do pensamento, inventam-se mundos e formas de existência, ou reproduzem-se formas de conhecer e de viver conforme padrões sociais já estabelecidos e cristalizados (ANDRADE, 2007, p. 30).

A própria proposta de educação inclusiva desorganiza a lógica dominante e desafia a organização escolar a uma transformação. Isso porque uma escola que deseja ser “para todos” “(...) já de início embaralha a lógica excludente e seletiva que separa e

distingue os alunos de acordo com suas características econômicas, culturais, biológicas, dentre outras” (ANDRADE, 2007, p. 35). E, se as subjetividades são engendradas a partir das forças que estão em jogo, a coexistência de pessoas com e sem deficiência nesse ambiente comum criam um novo espaço. Ao menos, convidam a reestruturação das forças e a transformação das subjetividades que transitam no espaço escolar. Logo, essa reconfiguração de forças não convoca no corpo a mudança por si só, mas, a partir deste momento, a escola passa a ser solo fértil e território possível para fugas, para escapar das normas, para evadir-se das segregações e abandonar as discriminações.

Um dos “modos de ser” que atravessam mais notavelmente a narrativa de Louise e que, conseqüentemente, mais pululam em sua subjetividade é ser *queer*. Esta é a segunda *não-violência* identificada e constitui a **linha molecular de ser queer**. Admite-se a *teoria queer* como base para discutir o tema.

Louro (2017) pontua que *queer* é um termo usado “(...) no âmbito teórico e político para indicar uma posição ou disposição de contestação e de não conformidade em relação às normas, processos de normalização ou cânones de qualquer ordem” (p. 37). A autora ainda define *queer* como “(...) um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do ‘entre-lugares’, do indecível” (LOURO, 2016, p. 7-8).

Apropriando-me da definição de *queer* de Louro (2016; 2017), como modo de ser que desafia as normas, Louise, ainda que rejeite a comunidade surda quando recusa a língua de sinais, se afasta de pares surdos e se nega ocupar o espaço do AEE que é de direito do alunado surdo, ainda assim assume para si uma identidade disruptiva, dissidente; sendo *queer*. Este paradoxo traz muitos indícios da construção das normas sociais que permeiam a subjetividade de Louise, pois tem-se como hipótese que ser *queer* é entendido por ela como sendo mais aceito do que ser uma pessoa com deficiência. Está refletida nas ações dos sujeitos que convivem com Louise a rejeição da deficiência; no seio familiar, há a negação da surdez; com os colegas ouvintes, há a exclusão; nas práticas da intérprete de Libras, há reafirmação da deficiência auditiva e um discurso de reparação; e com os professores regentes, nos quais existe o abandono de qualquer tentativa de se estabelecer uma relação pedagógica com a aluna.

Duarte (2017) sublinha que “(...) a sexualidade continua sendo um ponto nevrálgico e de grande saturação normativa para a classificação e partilha hierárquica entre as formas de vida socialmente hegemônicas ou marginais” (p. 259). Para Foucault

(1999), a sexualidade é uma construção social, moldada pela cultura e pelo poder e, portanto, não é inerente aos indivíduos. Foucault (1999) desenvolve o conceito de “tecnologia sexual”, na qual destaca que ela não se limita apenas à repressão da sexualidade, mas diz respeito à sua proliferação também. Isto é, a sociedade não apenas controla o que é considerado sexualmente aceitável, mas também cria discursos e práticas que definem o que é a normatividade em termos de sexualidade.

Somada a estas definições, retomo a releitura de Butler (2000) sobre sexualidade a partir de Foucault (1999), quando esta adota a noção de “tecnologia sexual”. A autora a lê como resultado de um conjunto de ações sociais que acabam por engendrar comportamentos e relações sociais. Contudo, alarga o entendimento da questão da tecnologia sexual foucaultiana, no sentido de que, ao pensar gênero como produto e um processo de tecnologias sociais, enfatiza-se a fluidez das identidades de gênero e sexuais, destacando como essas identidades são produzidas e mantidas por meio de atos performativos⁸², em oposição ao fato de serem características fixas e determinadas biologicamente (BUTLER, 2000):

Se a verdade interna do gênero é uma fabricação, e se o gênero verdadeiro é uma fantasia instituída e inscrita sobre a superfície dos corpos, então parece que os gêneros não podem ser nem verdadeiros nem falsos, mas somente produzidos como efeitos de verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável (BUTLER, 2000, p. 195).

A cultura, portanto, nos impõe práticas entendidas como femininas ou masculinas como “performatividade” (BUTLER, 2018), ao passo que marginaliza as pessoas que não se encaixam às normas comportamentais impostas. Se por gênero entende-se “(...) uma das normas pelas quais o ‘alguém’ simplesmente se torna viável (...), aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural” (BUTLER, 2000, p. 154-155 – destaque da autora), então a *passabilidade* deste corpo como pertencente a um determinado domínio se torna relevante para a discussão. Compreende-se por *passabilidade* “passar-se por”, ter *passabilidade* enquanto heterossexual (SILVA; CALAIS, 2019).

A *passabilidade* pode existir enquanto um dispositivo, entendido por Deleuze (1996) como um conjunto de forças em exercício, e “(...) máquina de fazer ver e fazer

⁸² Performativo é o conceito que se refere à enunciados constataivos; que realiza o que é dito. Atos que regem sobre gênero, por exemplo, são performativos pois são fabricados tanto por sinais corporais, quanto por meios discursivos.

falar (...)” (DELEUZE, 1996, p. 1), sendo uma possível forma de proteção de mulheres LBTs⁸³ contra violências – sejam elas físicas ou psíquicas. Ainda que seja o caso, este dispositivo apenas traz à tona o funcionamento das relações de biopoder enquanto esfera de poder que envolve as relações de existência e a maneira com a qual os sujeitos encontraram de manterem-se vivos diante deste governo sobre os corpos.

Por performar no espectro da *passabilidade*, Louise não é afetada de forma significativa por sua sexualidade no âmbito escolar. Não existiam marcas – visíveis à pesquisadora – que mostrassem resquícios de violência no que tange ao “modo de ser” *queer* de Louise. Tanto por sua *passabilidade*, quanto por seu isolamento dos demais colegas, acaba por não dividir aspectos íntimos de sua vida, sendo mais atravessada por outros signos.

A terceira *não-violência* é a **linha molecular do ser umbandista**. Louise não se encaixa na religiosidade padrão. Há um exclusivismo das práticas e crenças no cenário da religiosidade no Brasil que não mostra diversidade, mas sim, a adesão majoritária pelo cristianismo ou pela perspectiva judaico-cristã. Existe a diversidade de oferta religiosa no país, mas, em termos de representatividade, 64,6% das declarações ao censo do IBGE de 2010 foi de católicos, seguidos pelos evangélicos, com 22,2%, e pelos que se declaram sem religião, com 8% (IBGE, 2010).

No Brasil, convivem religiões das mais diferentes matrizes. A religiosidade no país se deu de forma sincrética em bricolagens de múltiplas crenças individuais e pertencas religiosas. E, ainda que a religiosidade brasileira seja plural e repleta de sincretismo, não foi possível extinguir a intolerância religiosa. As religiões de matriz africana são os principais alvos de preconceitos religiosos no país, de modo que a cada três dias uma queixa de intolerância religiosa chega à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (KAITEL; SANTOS, 2018). Em acréscimo, o Censo do IBGE de 2010 registrou menos de 5% da população brasileira como praticante de alguma religião de matriz africana (IBGE, 2010), demarcando a existência de seus praticantes como grupo minoritário e minorizado.

Estudiosos da área falam em pluralismo e diversidade quando no reconhecimento de outras religiões distintas ao catolicismo ou evangelismo (CUNHA, 2007; KAITEL; SANTOS, 2018), demarcando uma ruptura ao tradicional e à normalidade religiosa no

⁸³ Utilizou-se LBT enquanto termo que se refere apenas às mulheres LBTs, lésbicas, bissexuais, polisssexuais, pansexuais, assexuais, travestis, transgêneras e transexuais, isto é, mulheres não heterocissexuais (SILVA; CALAIS, 2019)

que diz respeito à prática de outras religiões. A Umbanda, religião de matriz africana, por si só, é nascida na diferença como religião étnica e autêntica do povo negro. Sua própria história, percebida enquanto híbrida, é marcada pelo sincretismo e influenciada por religiões de matrizes africanas, europeias e ameríndias, fundamentando-se em uma prática de diálogo inter-religioso e carregando o diálogo na direção do acolhimento e da inclusão (KAITEL; SANTOS, 2018).

Foram séculos de subjugação, epistemicídio e inviabilização dos conhecimentos produzidos pelos negros no país. Se há valorização de conhecimentos produzidos por grupos historicamente marginalizados pela história da modernidade, há resistência, contra-conduta e linhas de fuga. A prática de religiões de matriz africana se coloca como resistência e atravessa as vivências das pessoas em direção da construção de modelos de subjetivação nos quais as normas de raça, de gênero, de orientação sexual e de situação econômica não sejam mais saberes que circulem ou sejam reproduzidos. Neste sentido, é uma outra maneira de mobilizar processos de subjetivação.

Na história de vida de Louise, podemos observar uma insubmissão que se espalha por toda a narrativa: uma recusa em seguir normas, indicada na escolha de sua religião, sexualidade e, até mesmo, no “modo de ser” surda, aliando-se sempre às forças que levam a possibilidade de deixar de ser e a fluxos que a fazem cair na linha de fuga de um devir. Portanto, a quarta e última *não-violência* identificada é a ***linha molecular da surdez outra***.

Os surdos também são submetidos às normas através de mecanismos e estratégias normatizadoras para que todos estejam incluídos neste espaço. Por assim dizer, existe uma norma surda vigente pela qual define-se o surdo normal e o anormal – isto dentro de uma grade de leitura da normalidade surda que impera na comunidade. Aqueles que não compartilham dos mesmos códigos linguísticos são anormais neste espaço, logo,

pode-se perceber que a língua funciona como principal fundamento para que se crie uma identidade surda. Aquele surdo que não é fluente em língua de sinais, que é oralizado, que não frequenta associação de surdos, entre outras regras colocadas, não é posicionado como um surdo puro. O que quero mostrar é que, pelo fato de a escola ser o principal espaço de articulação da comunidade surda, ela acaba fazendo uso da norma surda e, com isso, trabalhando na fabricação de “normais surdos”. Com base na norma surda, a escola põe os surdos em renovados processos de normalização (MELLO, 2011, p. 100 – aspas do autor).

Faz-se a rápida observação de que as escolas bilíngues também operam um conjunto de máquinas que fabricam tipos específicos de sujeitos surdos e determinam modelos a serem seguidos, não sendo exclusividade da escola regular. Contudo, este não é o foco do presente trabalho.

Portanto, existem tensões que atravessam a comunidade surda que não respeitam a diferença surda. Mello (2011) explica que, “(...) para pertencer à comunidade surda, não basta ser surdo; é necessário sentir-se surdo, ter a língua de sinais como primeira língua, conviver com seus pares, entre tantas outras características denominadas pelo grupo” (p. 97).

Não se quer aqui rechaçar a maneira com a qual esta comunidade encontrou para (sobre)viver. A comunidade surda é marcada, historicamente, por insistentes práticas educativas que os enquadram enquanto não-ouvintes, e o deslocamento da norma ouvinte para a norma surda foi apenas uma maneira da sociedade contemporânea surda configurar a própria comunidade de outra forma (MELLO, 2011). Assim, na tentativa de criar um espaço que pertencesse somente a eles, ou seja, de convivência entre iguais, os surdos criaram um círculo com fronteiras delimitando surdos e ouvintes. Não há como comparar a possibilidade de hoje os surdos posicionarem-se como tal com o apagamento da diferença e a negação da surdez:

Pode-se dizer que a incisão da norma que opera na Contemporaneidade sobre os corpos surdos é muito mais sutil e produtiva, já que é permitido que cada grupo crie sua norma. A norma surda, como uma marca contemporânea que constitui o sujeito surdo dentro da comunidade surda, passa a tencionar a forma de vida dos sujeitos que ali se encontram (MELLO, 2011, p. 99).

Surdos participantes da pesquisa de Mello (2011), afirmam a existência de um “jeito surdo de ser”, ainda que neguem uma norma surda. A diferença, portanto, tão exaltada, ao mesmo tempo, pode não ser respeitada no espaço da comunidade surda, pois “(...) A (a)normalidade surda movimenta-se no entremeio de fronteiras que constituem o ser surdo na relação interna com a comunidade e também quando os surdos puxam seu outro, que pode ser o ouvinte ou o próprio deficiente auditivo” (MELLO, 2011, p. 99). No entanto, as formas de ser surdo tornam-se inconsistentes uma vez que, ao demarcar temas da atualidade como diferença, diversidade, identidade e comunidade, acarreta-se para si o próprio enfraquecimento da comunidade surda. Quando essa comunidade requer

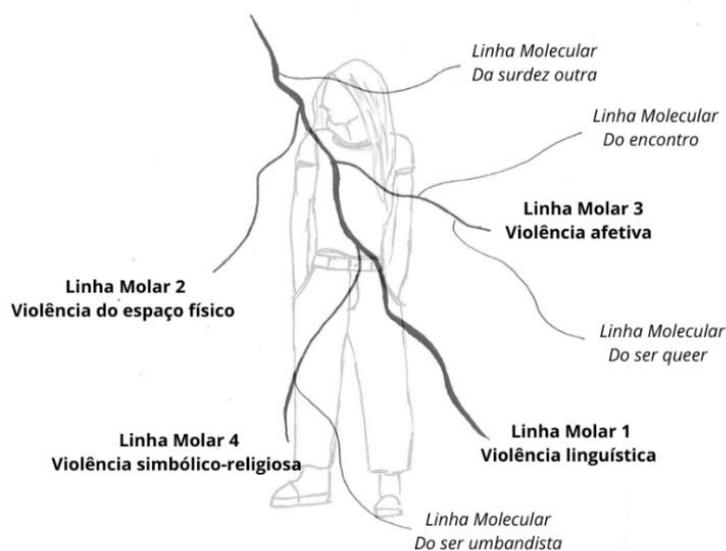
para si uma única forma de ser surdo, pautado em uma norma surda, ela se torna ameaçada (MELLO, 2011).

Nesse sentido, os surdos são duplamente constituídos de forma permanente tanto pela norma ouvinte, quanto pela norma surda e, “(...) mesmo estando numa comunidade surda entendida como um lugar seguro, nela terão gradientes de participação, não apenas dos surdos, mas também dos ouvintes que coexistem no mesmo espaço” (MELLO, 2011, p. 101). De maneira diametralmente oposta, Louise rompe duplamente com a normalidade pois não se localiza na norma ouvinte, nem tampouco na norma surda.

A surdez, no caso de Louise, é perpassada por outros signos que rompem com os significados esperados do que é surdez. Ela vive e sobrevive em momentos de resistência que percorrem sua vida.

Ser surdo, como modo de vida, por si só, é sempre em devir – visto que cresce entremeios, rompe com as normas e se movimenta a fim de fugir do sistema. Não fugir como alguém que renuncia às ações, mas, ao contrário, “é também fazer fugir, não necessariamente os outros, mas fazer alguma coisa fugir, fazer um sistema vazar como se fura um cano” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 30). Nesse sentido, o surdo inventa para si um modo de vida menor que se constitui sobre linhas de fuga. E é no entremear da vida surda que está a força que desestabiliza, que vibra as relações, que sacode a escola, e que resiste aos jogos de poder. Por fim, apresenta-se a seguir a ilustração das linhas molares e moleculares descritas.

Figura 11 - Ilustração das linhas molares e moleculares que compõem Louise



Fonte: autoria própria.

A ilustração expõe o intrincado rizoma das linhas molares e moleculares que compõe Louise notadas pela pesquisadora no decorrer desta tese. A ilustração figura as quatro linhas molares (da violência linguística, do espaço físico, afetiva e simbólico-religiosa) e as linhas moleculares (da não-violência do encontro, do ser *queer*, do ser umbandista e da surdez outra). Nota-se que as linhas moleculares apresentadas derivam das violências, nascem enquanto não-violências, se apresentam como contra-condutas às violências, e demarcam a característica central das violências: de que estas não paralisam o ser, mas sim, geram ação e resistência.

CAPÍTULO 5 - Após o encontro: diálogo inconcluso e infinito

Escrever é afirmar uma vida. Isso porque há sempre, atravessando uma escrita, uma vida sendo afirmada (e muitas outras negadas), seja qual for seu tema e propósito. Não há como separar a vida da escrita. Quando, como neste caso, uma vida se torna objeto da escrita, quando escrevemos sobre uma vida em um sentido escrito, sobre a vida de um ser humano, então a afirmamos duplamente, na vida que aparece escrita e na vida recriada pelo próprio escrever, (...) em seu movimento vital e na vida que essas palavras alcançam em cada gesto de escrita e de leitura que originam. Traduzindo em outros termos essa dupla dimensão: *a vida se encontra tanto no vivido que se afirma por escrito quanto no que ela mobiliza ao ser escrita e lida*, no que dela dá força e sentido à escrita e à leitura. Nesse duplo movimento, que se torna, na verdade, múltiplo, entre vida, escrita e leitura, *escrevemos e nos escrevemos a partir de uma vida que nos atravessa em muitos sentidos* (KOHAN, 2013, p. 10 – grifos meus).

Pablo Neruda disse: “escrever é fácil. Você começa com uma letra maiúscula e termina com um ponto final. No meio, você coloca ideias”. Há um encanto no escrever. O indefinível exercício de transfigurar a vida, deslocar fluxos de pensamento e a existência. No manuscrito, entre palavras e entrelinhas, as mais potentes faíscas, que acendem ligações, criam e recriam. Momentâneos e, ao mesmo tempo, infinitas possibilidades prontas para destruir e construir novas vias de passagem.

Em cada palavra escrita, desassossegos e esperanças. Não me deixei acomodar nas primeiras respostas que emergiam, ainda que estas fossem tranquilizadoras. O movimento fascina; as palavras em movimento apelavam à vida; e os caminhos traçados até um ponto final tanto acalmavam, quanto estouravam em reminiscências infundáveis.

Como escrever? Por que escrever? Como criar potência de vida entre as linhas do que escrevo? Caminhando pelas normas, protocolos e convenções que governam o escrever acadêmico, sucedeu, ainda assim, uma escrita viva, indomável. Nem mesmo o ponto final interditou as inquietações que emergiam pois não me deparei apenas com enigmas, mistérios e estranhezas, mas também com um caminho outro.

Como Foucault (2010a), “Sou um experimentador no sentido de que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes” (p. 289). Arrisquei-me a escrever, escrever a mim mesma, colocando-me numa escrita que se faz experiência e que me expõe a travessias antes inimagináveis. Assim, a escrita se fez experiência; um modo de escrever; de fazer escrita em devir; movimentando-me enquanto faço mover. “Escrever para se tornar alguma coisa” (CLARETO; VEIGA, 2016, p. 35).

Volto-me à tese assumida ainda nas páginas iniciais de que *as violências de sujeição se manifestam no contexto inclusivo, pela lógica normativa, acionada na classificação e categorização dos corpos surdos e de seus afetos*. Como na tese proposta, as violências de sujeição mostraram enfraquecer as formas de vida plurais e, ao mesmo tempo, agiram na manutenção das singularidades com a insurgência dos corpos que traçaram resistências pela via das linhas de fuga. Existe uma sucessiva prática e, ao mesmo tempo, uma produção subjetiva da surdez que envolvem as violências de sujeição, sendo que estas se manifestam no contexto da educação inclusiva.

Ainda que território fértil ao surgimento de linhas de fuga, a escola se constitui num paradoxo. No entremeio da história da *vida-poema*, Louise, analisei os signos da violência produzidos pela engrenagem inclusiva que promovem marcas, mas que constituem também resistências, o desejo de agir e o lugar de ser/fazer coisa outra. Foram identificadas quatro linhas molares (*violência linguística, do espaço físico, afetiva e simbólico-religiosa*) e quatro linhas moleculares (*não-violência do encontro, do ser queer, do ser umbandista e da surdez outra*).

A *violência linguística* emergiu por meio da restrição de comunicação que aconteceu simultaneamente tanto no seio familiar, quanto no espaço escolar. Este primeiro signo da violência produz resistências no uso da Libras por parte de Louise e, ao mesmo tempo, usos fragmentados das línguas Libras e Português que, para além da análise híbrida destas duas línguas – que é algo positivo (SOLER, 2022), nota-se produções de incompreensões pela falta de uso de um sistema linguístico compartilhado pelos interlocutores no campo educativo.

O segundo *signo de violência, do espaço físico*, se manifesta na cartografia do espaço escolar no qual acompanhei os movimentos de Louise no território da escola. Foi possível perceber a perpetuação de um discurso que privilegia ouvintes em detrimento da valorização das diferenças. As práticas cotidianas escolares observadas, como o planejamento das aulas feito pelos professores regentes, não levavam em consideração a aluna surda. Para além disso, a própria arquitetura da sala de aula era hostil com Louise. Os discursos que circulam neste espaço denotaram rejeição à aluna e o incômodo em recebê-la e fazê-la permanecer.

O *terceiro signo da violência* encontrado foi o da *violência afetiva*. No cotidiano escolar, as violências se manifestaram nas metodologias, regras e práticas pedagógicas adotadas pelos professores regentes, intérpretes, profissionais da gestão escolar e outros atores escolares. O *signo da violência afetiva*, mais do que invisibilizar Louise, a relega

a um *não-lugar*. Louise não se compreende enquanto surda: por não se encaixar perfeitamente às normas surdas e, também, por medo de se rotular como pessoa com deficiência (estigma perpetuado pelos sujeitos em sua vida seja na família e/ou na escola). Tampouco ela se identifica entre os ouvintes: estes a excluem diariamente de todas as atividades, sejam relacionadas aos estudos ou do âmbito social; além disso, a postura é entoada também pelos professores, que não levam em consideração a aluna ao planejarem suas aulas.

O *quarto signo da violência*, denominado *simbólico-religioso*, fica explícito uma vez que Maria, intérprete de Louise, exerce a *posição-mestre* do tipo *Assistencial-religiosa* – posição que escapa por entre as falas, ações e até mesmo nas feições da intérprete, e que extravasam o preconceito quanto à religião de Louise, aos artefatos religiosos que orgulhosamente a aluna usa e as manifestações artísticas produzidas por ela sobre a religião.

Por mais que Louise circule em espaços que favoreçam outras formas de subjetividade, como o AEE ou a possibilidade de fazer laços com outros surdos na escola, ela parece transitar, de forma mais importante, em espaços que a entendem como pessoa com deficiência. A experiência de exclusão pelos colegas ouvintes na escola; a invisibilização na sala de aula; o insípido conhecimento da língua de sinais pela intérprete; e as atividades de colorir destinadas à aluna pela direção reforçam este lugar.

As experiências escolares de Louise a têm atravessado, no sentido de constituí-la, por meio de signos de violência, enquanto deficiente auditiva – focando ainda naquilo que gera a ‘menor’ eficiência. Ainda que a escola moderna seja voltada aos processos de normalização educacionais e à correção dos corpos, esta deveria ser também um espaço de potência e de abertura de possibilidades no sentido de materializar condições para a construção de parte de suas múltiplas *identidades*, *por meio de marcadores surdos* (LOPES; THOMA, 2013), através da exposição a seus pares e das práticas escolares surdas.

Somado a isto, tem-se o fato de que Louise ocupa um *outro modo de ser surdo*, díspar daquela apregoada, no geral, pela comunidade surda como correto. Tanto como existem as normas auditivas – as quais também exercem influência sobre Louise e sua subjetividade, existem as normas surdas que circulam nos discursos da surdez como diferença cultural e linguística, e que acabam por delimitar modelos a serem seguidos e aceitos. Louise não faz parte deste modelo: ela faz uso de aparelho auditivo; não tem uso com domínio discursivo que a coloca em um conforto linguístico na língua de sinais e,

portanto, não a usa como forma de se comunicar-se sempre; não participa da comunidade surda e, muito menos, milita sobre as causas deste grupo. Este *entre-lugar*, de não se sentir pertencente a um grupo ou a outro, e tampouco entendida por ambos os grupos como parte de um ou de outro, *aciona distintas formas de viver* em Louise – ora como ouvinte, ora como surda.

O *ethos* vestido por Louise denota este *entre-lugar* de não reconhecimento entre os surdos e tampouco entre os ouvintes. O acontecimento, como evento que golpeia e dilacera a continuidade subjetiva no sentido de produzir uma mudança de identidade por meio de destruição (MALABOU, 2012), constituiu Louise a partir do atravessamento da deficiência e de seus efeitos físicos e psíquicos sobre o seu corpo. Sua vida está separada entre o antes e o depois do acontecimento, tendo sido transformada para sempre sua subjetividade.

Já os acontecimentos que incidiram sobre a subjetividade de Louise, circunscrevendo-a a este *entre-lugar* de não pertencimento, não podem ser enumerados. Seria intangível. Ainda assim, foi possível observar as *violências de sujeição* sofridas por Louise na escola, as quais foram explanadas ao longo desta narrativa na tentativa de compreender (e justificar) os acontecimentos constituintes de sua subjetividade neste *não-lugar* de não reconhecimento enquanto pessoa surda. Sincronicamente, pode-se pressupor a falta de experiências que repercutem sobre seu corpo ou dos acontecimentos que a localizariam no *ethos* surdo.

A experiência surda, ainda que múltipla em seu sentido subjetivo, é composta por experiências semelhantes. “Surdos que vivem em comunidade possuem experiências subjetivas que os fazem sentir-se surdos de formas particulares. Mesmo distintos nas formas de ser, possuem pontos de convergência entre suas experiências” (LOPES, MENEZES, 2010, p. 77). A falta de experiências com pares surdos, no sentido de desencadear ligações entre estes sujeitos que compartilham de vivências comuns, afasta Louise desta potência apostada da *identidade surda* e da identificação com os indivíduos que compõem este grupo.

Esta confusão de pertencimento e o habitar dos *entre-lugares*, fraciona a sociedade em identidades, tornando lutas que deveriam ser coletivas e encaradas em conjunto em lutas individuais. E, ainda que eu deva sublinhar a importância da afirmação do reconhecimento de sua surdez, a da potência do *ser* surdo como forma de lutar por direitos e frequentar espaços, a proliferação de identidades fragmentadas enfraquece a lógica das diferenças frente ao governo identitário. Este processo favorece o governo dos

surdos e sua educabilidade, colocando em operação sua normalização e a consequente manutenção da ordem social e classificação dos sujeitos.

A (con)vivência de Louise entre pares surdos não aconteceu naturalmente justamente porque, no seio familiar, as experiências foram ouvintes. A aproximação surda, portanto, deveria acontecer na escola. Todavia, persistentes processos de in/exclusão impedem o desenvolvimento de marcas de identificação de Louise entre surdos enquanto identidade, dando lugar a imagens identitárias ligadas à deficiência e à anormalidade. Os marcadores que definem a alteridade surda, no caso de Louise, são traduzidos como *abjeção*.

Ainda que a intenção seja de fazer leituras no território escolar, a não-aceitação da família da Louise se torna vetor que atua como amplificador para as violências que a atravessam. A rejeição da surdez por parte da mãe e familiares se tornou barreira e dificultou um acesso mais rápido à Libras e à intérprete por Louise. Sendo assim, é possível inferir que a perspectiva da família sobre a surdez, entendendo-a enquanto deficiência, reflete na aluna e em sua percepção de si mesma, transparecendo na sua recusa em abraçar a identificação com outros surdos, e em conviver com eles na escola, na sala de recursos e em outros espaços. Louise carrega no próprio corpo as marcas das violências que a atravessam: no jeito diminuto de se portar, de não ocupar o espaço, de pouco circular, de não falar, de não gestuar; a rejeição inculca, persegue e insiste até lograr.

Entre estas e outras inquietações, penso que a inclusão, por meio do paradigma estabelecido, exclui sujeitos e a circunscreve às possibilidades esvaziadas de sentido seus processos subjetivos. A inclusão, como posta, não leva em consideração a inclusão que realmente se passa na escola. Diante disso, coloca-se como forma de inquietação a pergunta: *A quê (ou quem) serve a inclusão como está posta, senão para apagar a diferença, seja ela da vida surda ou de outras formas de vida?*

Há, na inclusão, a ação do Biopoder – enquanto conjunto de práticas e políticas empregadas para regular a vida das populações (FOUCAULT, 2005b), que produz políticas e apagamento da diferença. Mas é o Racismo de Estado que estabelece “(...) o corte entre o que deve viver e o que deve morrer” (FOUCAULT, 2005b, p. 304), arraigado ao discurso em nome da coletividade, da exclusão do corpo não normatizado, e não docilizado. Este racismo inviabiliza o surgimento da diferença, de modo que os discursos e práticas de docentes, intérprete e colegas ouvintes extravasam esta biopolítica e estão espelhados na forma com a qual Louise se relaciona com a surdez. A corporeidade dela

sente as reverberações da micropolítica do biopoder, ecoando na produção de sentidos em sua vida, nos modos de afetar e ser afetada, no seu sentir e expressar.

Na contramão das *linhas molares* que expressam *violências*, encontrei também *linhas moleculares*. Linhas de *não-violência* que potencializam a vida enquanto desarticulação de afetos opressores e paralisantes. Na história de vida de Louise, podemos observar uma insubmissão que se espalha por toda a narrativa: uma recusa em seguir normas indicada na sua religião, sexualidade e até mesmo no “modo de ser” surda, aliando-se sempre a forças que levam à possibilidade de deixar de ser e a fluxos que fazem cair na linha de fuga de um devir.

A primeira *linha molecular* é a do *encontro*. A vida resiste! Resiste nos encontros e nas amizades que podem surgir em tais encontros. Ainda que surgida de uma situação de isolamento e exclusão, a amizade entre Louise e Vinicius é impulsionada pela potência do afeto a partir dos desafetos e dos signos de violência que os fazem ser *excluídos* do grupo comum. Esta amizade pode ser considerada uma estratégia de resistência e como possibilidade de “(...) experimentar a multiplicidade de formas de vida possíveis” (ORTEGA, 1999, p. 158).

Um dos “modos de ser” que atravessam mais notavelmente a narrativa de Louise é ser *queer*. Esta é a segunda *não-violência* identificada e que constitui a *linha molecular de ser queer*. Apesar de rejeitar a comunidade surda quando recusa a língua de sinais, Louise se afasta de seus pares surdos e se nega ocupar o espaço do AEE. Mas, ainda assim, assume para si uma identidade disruptiva e dissidente sendo *queer*. Este paradoxo traz muitos indícios sobre a construção das normas sociais que permeiam a subjetividade de Louise, indicando-nos que ser *queer*, para ela, é entendido como sendo mais aceito do que ser uma pessoa com deficiência.

A terceira *não-violência* é a *linha molecular do ser umbandista*. Louise não se encaixa na religiosidade padrão. A prática da Umbanda, enquanto religião de matriz africana, se coloca como resistência e atravessa a vivência dela em direção à construção de um modelo de subjetivação no qual normas de raça, gênero, orientação sexual e situação econômica não sejam mais saberes que circulem ou sejam reproduzidos. Nesse sentido, pode-se dizer que é uma outra maneira de mobilizar os processos de subjetivação.

Por fim, a quarta e última *não-violência* identificada é a *linha molecular da surdez outra*. Louise rompe duplamente com a normalidade quando não se localiza na norma ouvinte, nem tampouco na norma surda. A surdez, no caso dela, é perpassada por outros signos que rompem com os significados esperados do que é surdez. Ser surdo, como modo

de vida, por si só é sempre em devir visto que cresce nos entremeios, rompe com as normas e se movimenta a fim de fugir do sistema. O surdo inventa para si um modo de vida menor que se constitui sobre as linhas de fuga, e é no entremear da vida surda que está a força que desestabiliza, que vibra as relações, que sacode a escola e que resiste aos jogos de poder.

Portanto, é na dimensão biopolítica que a prática educativa pode se constituir como reafirmação dos modos de vida singulares como potência disruptiva, produzindo modos outros de convívio, encontros e afetos. A ação do educador enquanto militante e atuante nas lutas de domínio micropolítico, transforma a escola em possibilidade de resistência, em espaço profícuo de alteridade e de produção de diferença. Acredito que o favorecimento das forças de vida, a biopotência⁸⁴, localizado na produção de encontros e de diferenças (micropolítica e alteridade), seja a estratégia para pensar a educação inclusiva como campo de potências.

Por fim, encerro ao apontar que, antes da semiose – a produção de significados e sentidos da vida de Louise – há uma *pragmática da singularidade*. Ou seja, há um modo de ser, pragmático na língua, à medida em que o sujeito se manifesta e na qual as práticas são exteriorizadas no contexto social. Afirmo que, diante dos signos encontrados, nota-se um modo de existência; uma *pragmática da singularidade na vida-poema*. Portanto, a surdez é uma *pragmática da singularidade*; isto é, em sua intensidade e variância, ela singulariza que a experiência da surdez vai contra investir este componente de semioses que agenciam a violência.

⁸⁴ Potência de vida, possibilidades de resistência (PELBART, 2003).

POSFÁCIO

Os pensamentos se imbricam, se contagiam, se infectam, um e outro saem diferentes do encontro, de outra maneira, sem poder já pensar o que pensavam antes da experiência do encontro ou, pelo menos, sem poder fazê-lo de modo como antes faziam. Assim se vai gerando pensamento: nesse diálogo inconcluso e infinito, exercício constante de leitura e escrita que descortina ao pensamento novos caminhos a serem habitados⁸⁵.

⁸⁵ Kohan (2013, p. 14-15).

REFERÊNCIAS

- ALVES, Cresio; OLIVEIRA, Conceição Silva. Perda auditiva em pacientes em síndrome de Turner: revisão da literatura. **Brazilian Journal of Otorhinolaryngology**, v. 80, n. 3, p. 257-263, mai./jun., 2014. doi: <https://doi.org/10.1016/j.bjorl.2013.08.002>
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ANDRADE, Aline Nunes; ALENCAR, Heloísa Moulin de. Juízos de pessoas surdas sobre humilhação: passado e presente. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 271-280, jul./dez., 2010. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000200009>
- ANDRADE, Valéria Silva Freire de. **Educação inclusiva: por um devir minoritário em uma escola para todos**. 100 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2007. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/15568> Acesso em: 28 ago. 2023.
- ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia. A problemática das políticas públicas educacionais na área da educação bilíngue de surdos. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 24, n. 2, p. 86-100, maio/ago. 2013. doi: <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i2.2481>
- ANZALDÚA, Glória. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000. doi: <https://doi.org/10.1590/%25x>
- ARAÚJO, Joelma Remigio de. **O papel do intérprete de libras no contexto da educação inclusiva: problematizando a política e a prática**. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186615> Acesso em: 24 ago. 2023.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA (ABRASCO). **Nota de Repúdio ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial**. ANPEd, 2020. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/nota_de_repudio_ao_decreto_10.502-2020.pdf Acesso em: 03 ago. 2023.
- BARRETO, Raquel de Oliveira; CARRIERI, Alexandre de Pádua; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. O rizoma deleuze-guttariano nas pesquisas em Estudos Organizacionais. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 18, n. 1, Rio de Janeiro, p. 47-60, jan./mar., 2020. doi: <https://doi.org/10.1590/1679-395174655>
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.) **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009, pp. 52-75.
- BARROS, Manoel de. **Ensaios fotográficos**. 1a ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2021.

BASTOS, Edinalma Rosa Oliveira. **Experiências culturais de alunos surdos em contextos socioeducacionais: o que é revelado?** 261f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, Bahia, Brasil, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185105> Acesso em 15 set. 2023.

BATISTA, Bruno Nunes. O que Foucault tem a nos dizer sobre métodos investigativos em educação? **Saberes**, Natal, v. 19, n. 2, p. 155-173, ago., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/14389/10677> Acesso em: 13 mai. 2022.

BAUMAN, H. Dirksen L.; MURRAY, Joseph J. Deaf Studies. In: GERTZ, Genie; BOULDREAUT, Patrick. (Orgs.). **The SAGE Deaf Studies Encyclopedia**. 1. ed. Thousand Oaks: University of Minnesota Press, 2016, p. 272-276.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 14 ago. 2023.

BONFIM, Tatiane Cristina; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Interpretação educacional e as políticas inclusivas e bilíngues: contra-ações educativas de/com surdos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 61, p. 1-24, jul./set., 2021. doi: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n61ID25905>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Brasília: MEC. SEMESP, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf> Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade: 0106743-47.2020.1.00.0000**. Brasília, DF: Superior Tribunal de Justiça, 2020b. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507> Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão **Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida**. Brasília: SECADI/MEC, 2018. Disponível em: <https://pnee.mec.gov.br/> Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 29 de junho de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/584816> Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1 set. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm Acesso em: 29 de junho de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 22 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm Acesso em: 17 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 24 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/cCivil_03/LEIS/2002/L10436.htm Acesso em 29 de junho de 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 19 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm Acesso em: 29 de junho de 2022.

BRASIL. **Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999.** MEC. Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf Acesso em 29 de junho de 2022.

BUTLER, Judith. **A força da não violência: um vínculo ético-político.** São Paulo: Boitempo, 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Trad. de Renato Aguiar. 16a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’.** In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 151-172, 2000.

CABELLO, Janaína. **Cartografia das (re)territorializações no movimento social Surdo no Brasil atual: (Des)caminhos para as pedagogias surdas como devir.** 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, Brasil, 2021. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1641084> Acesso em: 20 mai. 2022.

CAFFAGNI, Lou Guimarães Leão. **Entre Deleuze, Guattari e o currículo: uma cartografia conceitual (2000-2015)**. 2017. 391 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16012018-131235/publico/LOU_GUIMARAES_LEAO_CAFFAGNI_rev.pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

CALLAI, Cristiana. A relação da pesquisa com a escrita e com as possibilidades de dizer de si. In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice. (Org.). **Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, pp. 103-110, 2016.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 71-92, 2014. doi: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>

CAMPOS, Haroldo de. Da transcrição: poética e semiótica da operação tradutora. In: TÁPIA, Marcelo; NÓBREGA, Thelma Médici. (Org.). **Haroldo de Campos – Transcrição**. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CANGUILHEM, Georges. **O Normal e o Patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação Especial e a inclusão escolar: desafios da escola contemporânea. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 43, p. 72-87, 2016. doi: <https://doi.org/10.22535/cpe.v0i43.14309>

CARVALHO, Alexandre Filordi de. O *linguagir* surdo: Guattari e a função dos grupo-sujeitos nos movimentos de resistências surdas. In: MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; TORRES, Regina Célia; NICHOLS, Guilherme. (Orgs.). **#Casalibras – Educação de surdos, Libras e infância: ações de resistências educativas na pandemia da Covid-19**. São Carlos: Pedro & João Editores, pp. 53-76, 2022.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Por uma ontologia política da (d)eficiência no governo da infância. In: RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, pp. 27-48, 2015a.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Foucault e a Função-Educador: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva. **Mnemosine**, v. 16, n. 1, p. 146-160, 2020. doi: <https://doi.org/10.12957/mnemosine.2020.52688>

CARVALHO, Geyson Lima de. **A identidade do profissional tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras: das suas concepções às suas práticas**. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal, 2015b. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188253> Acesso em: 19 set. 2023.

CASSIANO, Marcella; FURLAN, Reinaldo. O processo de subjetivação segundo a esquizoanálise. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n. 2, 2013, p. 372-378, 2013.

CLARETO, Sônia Maria; VEIGA, Ana Lygia Vieira Schil da. Uma escrita de muitos ou uma escrita em travessia. In: In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice. (Org.). **Uma escrita acadêmica outra: Ensaio Experiências e invenções**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, pp. 31-47, 2016.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research Methods in Education**. Nova York, Routedge, 2007.

COMBES, Muriel. **La vie inseparée: vie et sujet au temps de la biopolitique**. Paris: Dittmar, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, Christina Vital da. Religiões em movimento: subjetividade e fronteiras no cenário religioso brasileiro. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 193-204, 2007. doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-85872007000100011>

DALCIN, Gladis. **Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo**. 145f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 2005. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/102698> Acesso em: 13 set. 2023.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. São Paulo: Graal, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Editora perspectiva, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2a ed. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Editora Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

DELEUZE, Gilles. O que é dispositivo? In: DELEUZE, G. **O Mistério de Ariana**. 2a ed. Trad. Edmundo Cordeiro. Lisboa: Vega, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Conversações (1972-1990)**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-édipo: Capitalismo e esquizofrenia**. Coleção TRANS. 1a ed. São Paulo: Editora 34 Letras, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Coleção TRANS. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34 Letras, 1995a.

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia.** Coleção TRANS. v. 2. Rio de Janeiro: Editora 34 Letras, 1995b.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia.** Coleção TRANS. v. 4. Rio de Janeiro: Editora 34 Letras, 1997a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia.** Coleção TRANS. v. 5. Rio de Janeiro: Editora 34 Letras, 1997b.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia.** Coleção TRANS. v. 3. Rio de Janeiro: Editora 34 Letras, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka, pour une littérature mineure.** Paris: Les Éditions de minuit, 1975.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Conversações.** Lisboa: Relógio d'água, 2004.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** São Paulo: Escuta, 1998.
- DÍAZ, Cora Maria Fortes de Oliveira Beleno; ROCHA, José Geraldo da. Políticas públicas que normatizam as práticas pedagógicas na educação de surdos. **Revista Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 36, p. 110-123, jul./dez., 2011. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1461> Acesso em: 15 nov. 2022.
- DORZIAT, Ana; ARAÚJO, Joelma Remígio de. O intérprete de língua de sinais no contexto da educação inclusiva: o pronunciado e o executado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, p. 391-410, jul./set., 2012. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000300004>
- DORZIAT, Ana. Educação de surdos em tempos de inclusão. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, mai./ago., p. 351-363, 2015. doi: <https://doi.org/10.5902/1984686X14961>
- DUARTE, André de Macedo. Reler Foucault à luz de Butler: repensar a Biopolítica e o Dispositivo da Sexualidade. **Revista DoisPontos**, Curitiba, v. 14, n. 1, p. 253-264, abr., 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/doisPontos/article/view/56552/34035>. Acesso em: 08 set. 2023.
- FERREIRA NETO, João Leite. Pesquisa e metodologia em Michel Foucault. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 31, n.3, p. 411-420, jul./set., 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-377220150321914100420>
- FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, p. 367-383, mar./abr., 2010. doi: <https://doi.org/10.1590/S0034-76122010000200008>
- FLAUSINO, Cristina Valéria. **Rosto e rostificação: os modos de operar da máquina abstrata da rostidade.** 248f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, Escola de comunicações e Arte, São Paulo, Brasil, 2019.

Disponível em:

<https://doi.org/10.11606/T.27.2019.tde-16052019-115517> Acesso em: 10 jul. 2023.

FONSECA, Tânia Mara Gali; KIRST, Patricia Gomes. (Orgs.). **Cartografias e Devires: a construção do presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

FORTUNATO, Lucas; GALENO, Alex; FRANÇA, Fagner. Produção de subjetividade no capitalismo contemporâneo. **Revista Cronos**, Natal, v. 13, n. 2, p. 67-81, jul./dez., 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/26467> Acesso em: 25 jul. 2023.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhete. 42a ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michael. **Do governo dos vivos: Curso no Collège de France (1979-1980) – excertos**. 2a ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

FOUCAULT, Michael. Conversa com Michel Foucault. In: MOTTA, Manoel Barros da. (Org.). **Repensar a Política. Ditos e escritos VI**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, pp. 289-347, 2010a.

FOUCAULT, Michael. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, Michael. **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)**. São Paulo: Martins Fontes, 2010c.

FOUCAULT, Michael. **A hermenêutica do sujeito**. Curso dado no Collège de France (1981-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2010d.

FOUCAULT, Michael. **Segurança, território e população: curso no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michael. **Nascimento da Biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979)**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michael. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Ditos e Escritos II**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a.

FOUCAULT, Michael. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

FOUCAULT, Michael. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: FOUCAULT, Michael. **Ética, sexualidade, política. Ditos e escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, pp. 264-287, 2004.

FOUCAULT, Michael. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, pp. 203-222, 2003.

FOUCAULT, Michael. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. vol. 1. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1999.

- FOUCAULT, Michael. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert Lederer; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics**. 1a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, pp. 231-249, 1995.
- FOUCAULT, Michael. Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. **Bulletin de la Société française de philosophie**. Trad. Gabriela Lafetá Borges; Revisão Wanderson Flor do Nascimento, v. 82, n. 2, p. 35-63, abr./jun., 1990.
- FOUCAULT, Michael. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michael. **História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.
- FREITAS, Thayane Nascimento. A lei 14.191/2021 e o decreto 10.502/2020: projeções na educação de surdos. **Rein! Revista Educação Inclusiva**, v. 6, n. 1, p. 66-76, dez., 2021. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/665> Acesso em: 20 out. 2023.
- GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1497-1523, set./dez., 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n63a2017-10>
- GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. Uma apresentação: diferenças e educação; governamento e resistência. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Orgs.). **Inclusão Escolar: Conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 7-12.
- GARLAND-THOMPSON, Rosemarie. Integrating disability, transforming feminist theory. **NWSA Journal**, v. 14, n. 3, p. 1-32, set., 2002. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4316922> Acesso em: 01 set. 2023.
- GOMES, Ana Pereira Goularte. **O imperativo da cultura surda no plano conceitual: emergência, preservação e estratégias nos enunciados discursivos**. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria, Santa Catarina, Brasil, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/6974> Acesso em: 15 set. 2023.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Editora 34 Letras, 1992.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do desejo**. 4a ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- HOLLAND, Eugene W. **Introduction to capitalism and schizophrenia**. Nova York: Routledge, 1999.

- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (BGE). **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- JACOMINI, Márcia Aparecida; NASCIMENTO, Iracema Santos do; STOCO, Sergio. Política educacional na rede estadual paulista sob a nova gestão pública (1995-2018). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, 2023. doi: <https://doi.org/10.1590/0102-469826145>
- KAFER, Alison. **Feminist, queer, crip**. Bloomington: Indiana University Press, 2013.
- KAITEL, Alexandre Frank Silva; SANTOS, Guaraci Maximiano dos. O diálogo inter-religioso na perspectiva umbandista. **Revista Último Andar**, n. 32, p. 1-16, dez., 2018. doi: <https://doi.org/10.23925/1980-8305.2018i1p2-17>
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. doi: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945217170>
- KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo.; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** (Orgs). Porto Alegre: Sulina, pp. 32-51, 2009.
- KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Revista Educação & Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, dez., 2005. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400010>
- KLEIN, Madalena. **Tecnologias de governo na formação profissional dos Surdos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/3696> Acesso em: 14 mai. 2023.
- KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor: relatos de um viajante educador**. (Coleção Educação: Experiência e Sentido). Tradução Hélia Freitas. 1. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- KOTAKI, Cristiane Satiko; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de língua brasileira de sinais no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In: **Língua Brasileira de Sinais – Libras: uma introdução**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)/ SEaD, pp. 101-116, 2011.
- KRISTEVA, Julia. **Poderes de la perversión: Ensayo sobre Louis-Ferdinand Céline**. 6a ed. Madrid: Siglo XXI editores, 2006.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 2, p. 257-280, mai./ago., 2007. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000200008>

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno Cedex**, v. 26, n. 69, p. 163-184, ago., 2006. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. (Orgs.). **Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, pp. 5-20, 2004.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice. (Orgs.). **Uma escrita acadêmica outra: Ensaio Experiências e invenções**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, pp. 17-30, 2016.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez., 2011. doi: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>

LARROSA, Jorge. Algunas notas sobre a experiencia y sus lenguajes. **Estudios Filosóficos**, v. 55, n. 160, p. 467-480, 2006. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2140914> Acesso em: 18 ago. 2023.

LAUREANO, Pedro Sobrino. **Capitalismo e produção de subjetividade no mundo contemporâneo: uma leitura crítica**. 140f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2011. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/37437/37437_1.PDF Acesso em: 06 jul. 2023.

LAZZARATO, Maurício. **Signos, Máquinas, Subjetividades**. São Paulo: Sesc e N-1 edições, 2014.

LAZZARATO, Maurizio. Sujeição e servidão no capitalismo contemporâneo. **Cadernos de Subjetividade**, n. 12, p. 168-179, 2010. doi: <https://doi.org/10.2354/cs.v0i12.38458>

LIMA, Elcivanni Santos. **Discurso e Identidade: um olhar crítico sobre a atuação do(a) intérprete de Libras no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188685> Acesso em: 27 ago. 2023.

LOBATO, Merian De Cristo. **A subjetividade da pessoa surda na escrita do português como segunda língua: constituições, educação e surdez**. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, Cametá, Pará, Brasil, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/15447> Acesso em: 07 set. 2023.

LOCKMANN, Kamila. I Ciclo de Palestras em Inclusão escolar do GEPEI/UFMG. **YouTube**, 7 jul. 2021. 1 vídeo (1h49min). Publicado pelo canal GEPEI UFGD. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yVnbnmzXxC4&t=2304s> Acesso em: 7 nov. 2022.

LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 52, p. 67-75, jun., 2020. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/11023> Acesso em: 09 out. 2022.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a política nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar., 2013. doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>

LODI, Ana Claudia Balieiro. **A leitura como espaço discursivo de construção dos sentidos: oficinas com surdos**. 292 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, Brasil, 2004. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/13914> Acesso em: 20 out. 2022.

LOPES, Maura Corcini. In/exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos. **Revista Educación y pedagogia**, Bogotá, v.4, p. 96-119, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635248006> Acesso em: 17 abr. 2023.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. (Org.) **In/Exclusão nas tramas da escola**. Canoas: ULBRA, pp. 11-34, 2007.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Maura Corcini. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, pp. 33-55, 2004.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Subjetividade docente, inclusão e gênero. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 851-867, jul./set., 2012. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300011>

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Terezinha Henn. **Inclusão & Biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Terezinha Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica. (Orgs.). **Inclusão Escolar: Conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LOPES, Maura Corcini; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. Inclusão de alunos surdos na escola regular. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 36, p. 69-90, mai./ago., 2010. doi: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i36.1601>

LOPES, Luciane Bresciani; THOMA, Adriana da Silva. Estudos surdos em educação no Brasil: a produção do campo no período de 1996-2006. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, n. 37, p. 21-36, jan./jun., 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/197907/001097590.pdf?sequence=1> Acesso em: 26 ago. 2023.

LOPES, Maura Corcini; THOMA, Adriana da Silva. Subjetivação, normalização e constituição do *éthos* surdo: investimentos do Estado e paradoxos contemporâneos. **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation**, v. 64, n. 4, p. 105-116, 2013.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. especial, p. 81-100, jul./dez., 2006. doi: <https://doi.org/10.5007/%25x>

LOURO, Guacira Lopes. **Flor de açafreão**. Takes Cuts Close-ups. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LUNARDI, Márcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre: UFRGS, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/3444> Acesso em: 17 abr. 2023.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; CAMATTI, Liane. Retrato dos processos de in/exclusão dos sujeitos surdos: problematizações sobre os contornos da região centro-oeste/RS. In: **Congresso Internacional de Educação**, 6, São Leopoldo, 2009. Anais..., 2009.

MAFFESOLI, Michel. **Dinâmica da violência**. São Paulo: Editora Revista do Tribunais, 1987.

MAGNABOSCO, Molise de Bem; SOUZA, Leonardo Lemos de. Aproximações possíveis entre os estudos da deficiência e as teorias feministas e de gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 1-11, 2019. doi: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n256147>

MAIA, Antônio Carlos de Souza Cavalcanti. Sobre a analítica do poder de Foucault. **Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v.7, n. 1-2, p. 83-103, jan./dez., 1995. doi: <https://doi.org/10.1590/ts.v7i1/2.85208>

MACHADO, Flávia Medeiros Álvaro. **Formação e competências de tradutores e intérpretes de língua de sinais em interpretação simultânea de língua portuguesa - Libras**: estudo de caso em Câmara de Deputados Federais. 284f. Tese (Doutorado em Letras) – Fundação Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/3478> Acesso em: 19 set. 2023.

MALABOU, Catherine. **Ontology of the accident**: an essay on destructive plasticity. Trad. Carolyn Shread. Cambridge: Polity Press, 2012.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação como percurso: por uma mestria ativa, criativa e inventiva na educação de surdos. **Bakhtiniana - Rev. Estud. Discurso**, v. 13, n. 3, Set./Dez., p. 83-103, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2176-457335428> Acesso em: 27 ago. 2023.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. 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, Jul./Set., p. 713-729, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623661117> Acesso em: 15 nov. 2019.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Posição-mestre**: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, Brasil, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185118> Acesso em: 18 ago. 2023.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de Língua de Sinais**: Relações de poder e (re)criações do sujeito. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2008.426558> Acesso em 13 out. 2022.

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

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 163-178, mai./ago., 2016. doi: <https://doi.org/10.5965/151939932112016019>

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; NASCIMENTO, Gabriel Silva Xavier. Atuação do intérprete educacional e o aprender surdo: análise da posição-mestre na relação educativa em sala de aula inclusiva. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 78, p. 1715-1744, set./dez., 2022. doi: <http://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n78a2022-66231>

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; NASCIMENTO, Vinícius. Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto escolar. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, nº especial 2, p. 78-112 jul./dez., 2015. doi: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p78>

MEIRELLES, Cecília. **Obra poética**. 2a ed. Rio de Janeiro: José Aguilar Editora, 1985.

MELLO, Vanessa Scheid Santanna de. A constituição da comunidade surda no espaço da escola: fronteiras nas formas de ser surdo. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3586> Acesso em: 21 set. 2023.

MELO, Alda Valéria Santos de. **Formação e atuação do tradutor intérprete de Libras em sala de aula**. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracajú, Sergipe, Brasil, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190441?show=full> Acesso em: 18 out. 2023.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3544> Acesso em 17 abr. 2023.

MERTENS, Donna M. **Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods**. 4a ed. Los Angeles: Sage Publications, 2015.

MICELI, Paulo. A história da cartografia e a importância dos mapas. **Youtube**, 16 de dez. de 2014. Disponível em: <https://univesp.br/noticias/a-historia-da-cartografia-e-a-importancia-dos-mapas#.ZD032HbMJjX> Acesso em: 17 abr. 2023.

MICHAELIS: dicionário escolar língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2016. 992 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza.; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. (Orgs.). **Avaliação por Triangulação de Métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz, 2005.

MOREIRA, Karyelly Guimarães; SILVA, Luciene Marques da; SILVA, Barbra do Rosário Sabota. Retrocesso e segregação: reflexões sobre a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) – decreto 10.502/2020. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, v. 9, n. 2, p. 133-146, jul./dez, 2021. doi: <https://doi.org/10.29327/210932.9.2-10>

MOURA, Francisca de Jesus Cardoso; OLIVEIRA, Luizir de. A cartografia como método de pesquisa filosófica: o filósofo-cartógrafo mapeando territórios, acompanhando processos e criando procedimentos de pesquisa. **Revista Lampejo**, v. 9, n. 1, p. 142-162, 2020. Disponível em: http://revistalampejo.org/edicoes/edicao-17-vol_9_n_1/8_-_A_cartografia_como_m%C3%A9todo_de_pesquisa.docx.pdf Acesso em: 17 ago. 2023.

NASCIMENTO, Maria Lívia do; COIMBRA, Cecília Maria Bouças. Juventude normatizada, moralizada e violentada: alguns modos de subjetivação contemporâneos. In: BOCAJUVA, Helena; NUNES, Sílvia Alexim. (Orgs.). **Juventudes, subjetivações e violências**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009.

NASCIMENTO, Roberto Duarte Santana. **Teoria dos signos do pensamento de Gilles Deleuze**. 216f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, São Paulo, Brasil, 2012. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2332391&forceview=1> Acesso em: 18 jul. 2023.

NIETZSCHE, Friedrich. **Vontade de potência**. 1a ed. Trad. Mário Ferreira dos Santos. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

NUNES, Lorrana Oliveira; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. Nova política nacional de Educação Especial: nos ditames da inclusão ou nos estigmas da exclusão? **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 1-25, 2022. doi: <https://doi.org/10.5902/1984686X70955>

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lúcia; SILVA, Larissa Jorge; MIMESSI, Soraya D'Angelo. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 537-545, set./dez., 2015. doi: <https://doi.org/10.1590/2175-353920150193892>

OLIVEIRA, João Manuel de. Os feminismos habitam espaços hifenizados: a localização e interseccionalidade dos saberes feministas. **Ex aequo**, n. 22, p. 25-39, 2010. Disponível em: http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-55602010000200005&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 01 set. 2023.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; MOSSI, Cristian Poletti. Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação. **Conjectura: filosofia e educação**, Caxias do Sul, RS, v. 19, n. 3, p. 185-198, set./dez., 2014. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2156> Acesso em: 07 out. 2022.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e Estética da Existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

OKSALA, Johanna. **Como ler Foucault**. Tradução de Maria Luiza Borges; Revisão técnica de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

PAGNI, Pedro Ângelo. Ingovernável da deficiência, sua radicalidade ontológica e seus devires clandestinos na educação e na filosofia. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS)**, São Luís, v. 7, n. 2, p. 157- 178, jul./dez., 2021. doi: <https://doi.org/10.18764/2447-6498.v7n2p157-178>

PAGNI, Pedro Ângelo. **Biopolítica, deficiência e educação**: outros olhares sobre a inclusão escolar. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

PAGNI, Pedro Ângelo. A deficiência em sua radicalidade ontológica e suas implicações éticas para as políticas de inclusão escolar. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n.63, p. 1443-1474, set./dez., 2017. doi: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n63a2017-08>

PAGNI, Pedro Ângelo; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do *ethos* surdo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-21, 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38222>

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./Abr, 2015. doi: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.18443>

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** (Orgs). Porto Alegre: Sulina, pp. 17-31, 2009.

PAVIANI, Jayme. Conceitos e formas de violência. In: MODENA, Maura Regina. (Org.). **Conceitos e formas de violência**. Caxias do Sul: EducS, pp. 8-20, 2016.

PELBART, Peter Pál. **Vida capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PENHA, Lucimara Destéfani de Souza; SILVA, Luciene Destéfani de Souza; CARVALHO, Carla Maria Nogueira de. A inclusão do aluno com surdez na instituição escolar. **Revista da Universidade do Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 12, n. 1, p. 730-738, jan./jul., 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4901379> Acesso em: 09 nov. 2022.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; MIRANDA, Wilson. A performatividade em educação de surdos. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de. (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Valer e Edua, pp. 101-116, 2011.

PESSOA, Fernando. **Poemas de Álvaro de Campos**. 1a ed. Jandira: Principis, 2020.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-59, jan./jun., 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/barbaroi/n38/n38a04.pdf> Acesso em: 08 ago. 2023.

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 108-115, jan./abr., 2005. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100009>

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Revista de Estudos Femininos**, v. 10, n. 1, p. 155-167, jan., 2002. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100009>

RAUTER, Cristina. Produção Social do Negativo: Notas Introdutórias. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 107-120, 2003. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-453908> Acesso em: 26 jul. 2023

RECH, Tatiana Luiza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, Eli Terezinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos. (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, pp. 25-43, 2013.

REIS, Flaviane. Nota pública sobre a extinção da diretoria de políticas de educação bilíngue de surdos. **Endereço eletrônico da Feneis**, Belo Horizonte, 2 jan., 2023.

Disponível em: <https://feneis.org.br/2023/01/03/nota-publica-sobre-a-extincao-da-diretoria-da-politicas-da-educacao-bilingue-de-surdos/> Acesso em: 15 set. 2023.

REIS, Flaviane. Professores surdos: identificação ou modelo? In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, pp. 86-99, 2007.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Implante Coclear na Constituição dos Sujeitos Surdos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94074> Acesso em: 13 out. 2022.

RIBEIRO, Leonardo Lima; MONTEIRO, Janaina de Souza. Foucault e a questão da expansão metodológica. **Synesys**, v. 6, n. 1, p. 149-176, jan./jun., 2014. Disponível em: <http://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/article/view/461> Acesso em: 19 jul. 2022.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Enicéia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-18, 2021. doi: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.16.17585.050>

ROLNIK, Suely Belinha. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

ROLNIK, Suely Belinha. Guerra dos gêneros e guerra aos gêneros. **Revista Estudos Feministas**, v. 4, n. 1, p. 118-123, 1996. doi: <https://doi.org/10.1590/%25x>

ROLNIK, Suely Belinha. **Cartografia sentimental da América: produção do desejo na era da cultura industrial**. 250f. Tese. (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, 1987. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/17333> Acesso em: 20 mai. 2022.

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

SADE, Christian; FERRAZ, Gustavo Cruz; ROCHA, Jerusa Machado. O *ethos* da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 25, n. 2, p. 281-298, mai/ago., 2013. doi: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200005>

SALVADOR, Samara de Jesus Lima; LODI, Ana Claudia Balieiro. Resoluções do Estado de São Paulo e o professor interlocutor: implicações para a educação de surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 2, p. 277-292, abr./jun., 2018. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000200009>

SANTOS, Iolanda Montano dos; KLAUS, Viviane. A inclusão e o sujeito empresário de si. In: FABRIS, Eli Terezinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos. (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, pp. 61-78, 2013.

SÃO PAULO. **Decreto nº 67.635, de 06 de abril de 2023**. Dispõe sobre a Educação Especial na rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Política de Educação Especial do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2023.

SARDAGNA, Helena Venites. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: FABRIS, Eli Terezinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos. (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, pp. 45-60, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão ou desinclusão? Uma análise do Decreto nº 10.502/2020. **Revista Nacional de Reabilitação – Reação**, São Paulo, Coluna especial. Ano XXIII – Ed.134, Editora Eireli ME, set./out., 2020. Disponível em: <https://revistareacao.com.br/wp-content/uploads/2020/10/Revista-Reacao-Ed.-134.pdf> Acesso em: 03 ago. 2023.

SAWAIA, Bader. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SCHUCK, Maricela. **A educação dos surdos no RS: currículos de formação de professores de surdos**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3398> Acesso: 17 abr. 2023.

SILVA, César Augusto de Assis. A constituição da língua brasileira de sinais: considerações sobre a missão protestante dos surdos. **Revista Sures**, v. 3, p. 1-14, 2014. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/143/115> Acesso em: 18 ago. 2023.

SILVA, Danilo da; FERNANDES, Sueli de Fátima. O tradutor intérprete de língua de sinais (TILS) e a política nacional de educação inclusiva em contextos bilíngues para surdos: um estudo da realidade da rede pública estadual paranaense. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 35-50, jan./mar., 2018. doi: <https://doi.org/10.5902/1984686X24814>

SILVA, Gemma Galganni Pacheco; RAIKA, Márcia. A nova política nacional da Educação Especial (2020) e a desconstrução de uma proposta educacional inclusiva: Os impactos conceituais e estruturais no processo de inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial. **Teias do Conhecimento**, Ponta Grossa, n. 1, v. 1, p. 139-160, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/19650> Acesso em: 31 jul. 2023.

SILVA, Larissa Batista da Silva; CALAIS, Lara Brum de. A performance da feminilidade e passabilidade e mulheres LBTs. **Cadernos de Psicologia**, Juiz de Fora, v. 1, n. 2, ago./dez., p. 146-167, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343749115_A_PERFORMANCE_DA_FEMINILIDADE_E_PASSABILIDADE_EM_MULHERES_LBTs Acesso em: 26 out. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SIQUEIRA, Leandro. Somos todos transtornados: Sujeições e servidões na sociedade de controle. **Cadernos de Subjetividade**, n.13, p. 219-229, 2011. Disponível em: <https://adamo.pucsp.br/index.php/cadernossubjetividade/article/view/38477/26144> Acesso em: 07 jul. 2023

SKLIAR, Carlos. Entre la lectura y la escritura: ¿cómo no pedir y sí desear el leer y el escribir? In: CALLAI, Cristiana.; RIBETTO, Anelice. (Org.). **Uma escrita acadêmica outra**: Ensaio Experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, p. 87-102, 2016.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SOARES, Fabio Montalvão. A produção de subjetividades no contexto do capitalismo contemporâneo: Guattari e Negri. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 1, p. 118-126, jan./abr., 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1170> Acesso em: 06 jul. 2023.

SOUSA, Márcia Maria de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. Cartografia: perspectivas metodológicas na pesquisa em educação. **Cadernos da FUCAMP**, v.21, n. 50, p. 17-33, 2022. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2702> Acesso em: 07 nov. 2022.

SOUZA, Rejane de Aquino. **Preconceito nas relações de trabalho**: um estudo com professores e tradutores/intérpretes de libras. 138 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187701> Acesso em: Acesso em 19 set. 2023.

SPINOZA, Bento de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

STREIECHEN, Eliziane Manosso; KRAUSE-LEMKE, Cibele; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 39, n. 1, p. 91-101, jan./mar, 2017. doi: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i1.26066>

SUZANA, Elisama Rode Boeira. **O tradutor/intérprete de Libras em contextos de inclusão escolar**: perspectivas em uma rede municipal do Rio Grande do Sul. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190804> Acesso em 19 set. 2023.

TAKEITI, Beatriz Akemi. **Juventudes, subjetivação e violências: inventando modos de existência no contemporâneo**. Rio de Janeiro, 2014. 263f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17056> Acesso em: 08 jul. 2023.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 299-322, mai./ago., 2013. doi: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200006>

THOMA, Adriana da Silva. Sobre a proposta de Educação Inclusiva: notas para ampliar o debate. **Revista Cadernos de Educação Especial**, n. 23, p. 1-5, 2004. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>

THOMA, Adriana da Silva. **O cinema e a flutuação das representações surdas** – “Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...”. 257f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/37838> Acesso em: 14 out. 2022.

VALERIO, Raphael Guazzelli. Sobre o paradigma: apropriações metodológicas foucaultianas feitas por Giorgio Agamben. **Revista Contemplação**, n. 12, p. 19-37, 2015. Disponível em: <https://revista.fajopa.com/index.php/contemplacao/article/view/79> Acesso em: 25 out 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault: (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 34, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1635/1518> Acesso em: 13 mai 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, A. M. *et. al.* **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2005.

VIDAL, Eduardo. A heterogeneidade Deleuze-Lacan. In: ALLIEZ, Eric. (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. Trad. Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Ed. 34, pp. , 2000.

VIEIRA, Maria Helena Pereira; PEREIRA, Édipo Felix; VIEIRA, Jéssica; LOUZADA, Rômulo Oliveira; SILVA, Márcia Cristina de Alcântara; FERREIRA, Luiz Mário. Mapas de Kernel como alternativa ao monitoramento ambiental: análise das indústrias que realizam emissões nos municípios do estado de Mato Grosso do Sul, nos anos 2008 a 2018. In: Simpósio de Geotecnologias no Pantanal, 7, 2018, Jardim, **Anais do 17º Encontro de Iniciação Científica e Pesquisa - ENIC**, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, n. 11, 2020. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/enic/article/view/6491> Acesso em: 10 out. 2023.

VOJNIAK, Fernando. Maio de 68 e o “efeito Bourdieu”: críticas ao estruturalismo althusseriano e ao reprodutivismo bourdieusiano em Jacques Rancière. **Tempo & Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 24, Abr./Jun., p. 341 – 377, 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.5965/2175180310242018341>

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corini. Surdez como matriz de experiência. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 43, p. 32-48, jan./jun., 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.20395/re.v0i43.4> Acesso em: 14 out. 2022.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos estudos culturais em educação no Brasil. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan./abr., 2015. doi: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.18441>

ŽIŽEK, Slavoj. **Violência**: seis reflexões laterais. 1a ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de assentimento livre e esclarecido (pais/responsáveis)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(Resolução 510/2016 do CNS)

**SURDEZ EM LINHAS DE FUGA: POLÍTICAS DE SUBJETIVIDADES
OUTRAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Eu, Luísa Leôncio Monti, estudante do programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, o convido a participar da pesquisa “Surdez Em Linhas De Fuga: Políticas De Subjetividades Outras Na Educação Inclusiva”, orientada pela Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins.

O objetivo deste estudo é *cartografar as práticas de (não) violência na educação inclusiva compostas por linhas molares, moleculares e de fuga que atuam na produção de marcas subjetivas no ethos surdo*. Você foi selecionado por ser pai/mãe/responsável de aluno surdo/deficiente auditivo, cursando o Ensino Fundamental II ou Ensino Médio, em escola comum em escola, com proposta bilíngue.

A pesquisa será realizada através de uma entrevista e de observações em sala de aula. A entrevista será realizada em um encontro individual, de forma virtual, com perguntas gerais sobre a escolarização, sobre o contato com a Libras, o desejo (ou não) por normalização, sua trajetória escolar em sala comum, sua relação com professores, colegas e profissionais escolares, entre outros. A coleta ocorrerá no período de um ano com a mesma temática da entrevista. Serão realizadas observações durante 5 horas, na sala de aula da escola em que seu filho(a) frequenta, pelo período de máximo de 10 meses, com previsão média de 10 encontros e, então, será iniciada a etapa de entrevista, que poderá ocorrer em até dois encontros.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a

liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer.

A participação de seu filho(a) nesta pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho na área. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

A participação de seu filho(a) é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento você poderá retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo profissional, seja em relação ao pesquisador, à instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Em caso de desistência, as informações obtidas por meio da entrevista com seu filho(a) serão descartadas.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta.

Solicito sua autorização para gravação em vídeo das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora, garantindo que se mantenha o mais fiel possível.

Neste termo, consta o telefone e o endereço da pesquisadora responsável por este estudo. Você poderá tirar dúvidas sobre o projeto e a participação de seu filho(a) agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu filho(a) na pesquisa e manifesto meu consentimento para que meu filho participe. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data: _____

Nome do aluno: _____

Assinatura do pai/mãe/responsável

Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido (participante)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(Resolução 510/2016 do CNS)

**SURDEZ EM LINHAS DE FUGA: POLÍTICAS DE SUBJETIVIDADES
OUTRAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Eu, Luísa Leôncio Monti, estudante do programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, o convido a participar da pesquisa “Surdez Em Linhas De Fuga: Políticas De Subjetividades Outras Na Educação Inclusiva”, orientada pela Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins.

O objetivo deste estudo é *cartografar as práticas de (não) violência na educação inclusiva compostas por linhas molares, moleculares e de fuga que atuam na produção de marcas subjetivas no ethos surdo*. Você foi selecionado por ser surdo/deficiente auditivo, cursando o Ensino Fundamental II ou Ensino Médio em escola comum, com proposta bilíngue.

A pesquisa será realizada através de uma entrevista e de observações em sala de aula. A entrevista será realizada em um encontro individual, de forma virtual, com perguntas gerais sobre sua escolarização, sobre seu contato com a Libras, seu desejo (ou não) por normalização, sua trajetória escolar em sala comum, sua relação com professores, colegas e profissionais escolares, entre outros. A coleta ocorrerá no período máximo de um ano. Serão realizadas observações durante 5 horas, em sua sala de aula, pelo período de máximo de 10 meses, com previsão média de 10 encontros e, então, será iniciada a etapa de entrevista, que poderá ocorrer em até dois encontros.

As perguntas não serão invasivas à sua intimidade, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações. Diante dessas situações, você terá garantida pausa na entrevista, a liberdade de não responder as

perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento.

A sua participação nesta pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho na área. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

A sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento você poderá retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo profissional, seja em relação ao pesquisador, à instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Em caso de desistência, as informações obtidas por meio da entrevista com você serão descartadas.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta.

Solicito sua autorização para gravação em vídeo das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora, garantindo que se mantenha o mais fiel possível.

Neste termo, consta o telefone e o endereço da pesquisadora responsável por este estudo. Você poderá tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data: _____

Nome do aluno: _____

Assinatura do(a) aluno(a)

Apêndice C – Termo de assentimento livre e esclarecido (professores)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(Resolução 510/2016 do CNS)**

**SURDEZ EM LINHAS DE FUGA: POLÍTICAS DE SUBJETIVIDADES
OUTRAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Eu, Luísa Leôncio Monti, estudante do programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, o convido a participar da pesquisa “Surdez Em Linhas De Fuga: Políticas De Subjetividades Outras Na Educação Inclusiva”, orientada pela Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins.

O objetivo deste estudo é *cartografar as práticas de (não) violência na educação inclusiva compostas por linhas molares, moleculares e de fuga que atuam na produção de marcas subjetivas no ethos surdo*. Você foi acionado por ser professor(a) de aluno surdo/deficiente auditivo participante desta pesquisa, cursando o Ensino Fundamental II ou Ensino Médio, em escola comum em escola, com proposta bilíngue.

A pesquisa será realizada através de uma entrevista e de observações em sala de aula apenas com o aluno surdo. A entrevista será realizada em um encontro individual, de forma virtual, com perguntas gerais sobre a escolarização, sobre o contato com a Libras, o desejo (ou não) por normalização, sua trajetória escolar em sala comum, sua relação com professores, colegas e profissionais escolares, entre outros. A coleta ocorrerá no período de um ano com a mesma temática da entrevista. Serão realizadas observações durante 5 horas, em sua sala de aula, pelo período de máximo de 10 meses, com previsão média de 10 encontros e, então, será iniciada a etapa de entrevista com seu aluno, que poderá ocorrer em até dois encontros.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a

liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer.

A participação de seu aluno(a) nesta pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho na área. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

A participação de seu aluno(a) é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento você poderá retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo profissional, seja em relação ao pesquisador, à instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Em caso de desistência, as informações obtidas por meio da entrevista com seu aluno(a), durante sua aula, serão descartadas.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta.

Solicito sua autorização para gravação em vídeo das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora, garantindo que se mantenha o mais fiel possível.

Neste termo, consta o telefone e o endereço da pesquisadora responsável por este estudo. Você poderá tirar dúvidas sobre o projeto e a participação de seu aluno(a) agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu filho(a) na pesquisa e manifesto meu consentimento para que meu filho participe. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data: _____

Nome do professor: _____

Assinatura do professor

Apêndice D – Roteiro para a entrevista na cartografia

1. Você sabe Libras? Com que idade você começou aprender Libras?
2. Onde aprendeu Libras? Onde se deu seu primeiro contato com a língua?
3. Você tem intérprete em sala de aula? Em caso positivo, desde quando?
4. Você tem intérprete em sala de aula? Em caso positivo, desde quando?
5. Alunos ouvintes conhecem a Libras e possuem proficiência?
6. Há professores e profissionais que saibam Língua de Sinais?
7. Como você se comunica com seus professores e colegas? Como você faz para contornar possível desconhecimento da Libras por parte deles?
8. Conte-me sobre o seu cotidiano em sala de aula.
9. O que você considera que seja sua maior dificuldade para aprender?
10. Em quais as disciplinas ou conteúdos você tem mais facilidade?
11. O que você acha necessário na escola para que o seu aprendizado fique melhor?
12. Quais são os seus maiores desafios na escola?
13. Me conte uma experiência positiva com um colega e uma negativa.
14. Como é sua relação com seus colegas e professores?
15. Você se sente parte da sua turma na escola? Você se sente incluído?
16. Você já sofreu algum preconceito na escola? Se sim, em que situação isso aconteceu?
17. Você já se sentiu muito triste em alguma situação que aconteceu com você na escola? Por quê?
18. É muito difícil ser surdo em uma escola inclusiva? Por quê?

ANEXOS

ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação do Ethos Surdo na Educação Inclusiva: produções de subjetividade e as contra-condutas

Pesquisador: LUISA LEONCIO MONTI

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 52061921.4.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.238.386

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1801002), de 25/01/2022.

Esta pesquisa é um estudo de casos múltiplos, na perspectiva paradigmática de Michel Foucault, de abordagem qualitativa do tipo descritiva, a partir da perspectiva de um trabalho cartográfico. A pesquisa aqui apresentada define-se por qualitativa uma vez que "(...) pesquisadores qualitativos estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando dar sentido ou interpretar fenômenos em termos dos significados que as pessoas trazem para eles" (MERTENS, 2015, p. 296, tradução nossa). Minayo, Assis e Souza (2005) acreditam que investigações qualitativas procuram entender a maneira como os sujeitos interpretam e significam suas experiências, a fim de compreender relações, entender vivências, entre outros. Decidiu-se realizar uma pesquisa descritiva a fim de observar e estudar as características desse grupo de alunos, levantar suas opiniões e atitudes na trajetória escolar, a fim de descobrir a existência (ou não) de uma relação com a produção de sua subjetividade e se a surdez lhe trouxe marcas de violências simbólicas no processo da escolarização inclusiva (se sim quais), o que, sob a perspectiva de Cohen, Manion & Morrison (2007), são características de uma pesquisa do tipo descritiva. Será realizado um estudo de casos múltiplos, característica que se justifica por se tratar de "(...) uma investigação empírica que

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 5.238.386

investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quanto os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos" (YIN, 2005, p. 30). Ousa-se a hibridização do estudo de casos múltiplos à lógica do olhar do caso paradigmático de Foucault, uma vez que se busca desvelar: "(...) saberes/poderes os quais devem ser libertos da sujeição (...) transmutando-se em contrapartidas capazes de luta, oposição, resistência aos efeitos de saber/poder globalizantes –o que apenas é possível mediante o desnudamento das relações majoritárias e cristalizadas de saber/poder intrincadas no conhecimento dito científico" (RIBEIRO; MONTEIRO, 2014, p. 152). O procedimento metodológico adotado foi o cartográfico, no qual "(...) se propõe a construir um território no pensamento" (CAFFAGNI, 2017, p. 31). O método cartográfico, em suma, se trata de um exercício empírico, de um encontro com o objeto de pesquisa. É vital "(...) ir ao encontro do território, explorá-lo, vivenciá-lo, atravessá-lo e depois recriá-lo segundo um procedimento estético rigoroso. É preciso acompanhar de perto o processo que se cartografa" (CAFFAGNI, 2017, p. 33). Planeja-se entrevistar cinco participantes. Para a coleta de dados, será utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada, com perguntas objetivando compreender: como se deu a escolha da instituição na qual está matriculado hoje; se houve o contato com a Libras na instituição escolar, como e desde quando; a trajetória escolar desses alunos; seus maiores desafios dentro da sala de aula e na escola, na relação com os colegas, docentes e equipe escolar; experiências positivas e negativas com professores, colegas e profissionais escolares em geral e, também, sobre possíveis violências simbólicas sofridas dentro da sala de aula. Para além das entrevistas, serão considerados insumos as práticas discursivas e não discursivas que constituem o contexto escolar, pano de fundo desta investigação. Serão realizadas observações das salas de aula online dos participantes, ou seja, remotamente, quinzenalmente. A coleta será feita ao longo de um ano, nos primeiros seis meses com contato na escola, entrada e conhecimento do ambiente de aula remota, observação de dinâmicas da escola entre os alunos selecionados a participarem da pesquisa, registro no diário de campo. Os dados coletados serão analisados à luz de pesquisas relacionadas à surdez, educação inclusiva em um referencial teórico que tenha como base as filosofias da diferença, especialmente, de Félix Guattari, Gilles Deleuze e Michel Foucault e do processo cartográfico de produção analítica.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo do projeto se delinea em cartografar as práticas de violência simbólica em contexto

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.238.386

inclusivo com alunos/corpos surdos e os impactos dela na constituição subjetiva e no ethos surdo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

No que diz respeito aos riscos da pesquisa envolvendo seres humanos, estes serão mínimos aos sujeitos que escolherem participar do estudo, estando restritos às perguntas que poderão ser invasivas à intimidade dos participantes, podendo gerar desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem ações próprias e autopercepção.

Benefícios:

Esta pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho na área. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho. Vale ressaltar o entendimento desses processos como criações sociais, valorados pelo agenciamento das forças que os cercam. Para avançarmos nas discussões sobre os modos de fazer a educação pelas diferenças é importante compreender qual a realidade que os discursos vigentes no contexto escolar têm produzido e como isso impacta e produz as relações subjetivas. Pretende-se encontrar as linhas molares, moleculares e as linhas de fuga que compõem o território surdo na educação da escola inclusiva, no ensino comum.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- Quanto às pendências éticas apontadas pelo CEP em parecer anterior (correspondente à segunda versão do protocolo), as pesquisadoras respondem a todos os questionamentos, enviando para tanto os seguintes documentos revistos, além do documento

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Telefone: (16)3351-9885

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.238.386

complementar "carta_resposta.pdf", de 25/01/2022;
 "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1801002.pdf", de 25/01/2022;
 "Folha_de_rosto_assinada.pdf", de 13/01/2022.

- De forma detalhada, seguem as recomendações do CEP em parecer anterior e a resposta dada pelas pesquisadoras a cada uma delas (conteúdo consta no documento "carta_resposta.pdf", de 25/01/2022):

Pendências

Quanto ao documento "Luisa_Monti_projeto":

1.1 Recomenda a alteração do título do projeto de forma a não explicitar fatores que já são pressupostos nos objetivos da pesquisa e que podem acarretar em desconforto e constrangimento aos participantes da pesquisa;

Resposta: Acatou-se sugestão realizada. A modificação do título encontra-se na capa, contracapa e nos Termos de Assentimento e consentimento Livre e Esclarecido. O título, portanto ficou: "Formação do Ethos Surdo na Educação Inclusiva: produções de subjetividade e as contra-condutas" (resposta já apresentada ao parecer anterior).

- PENDÊNCIA PARCIALMENTE ATENDIDA: no caso da alteração do título da pesquisa, é necessário que uma nova folha de rosto seja submetida à Plataforma Brasil, devidamente assinada pela direção do Centro, constando o novo título da pesquisa - uma vez que a folha de rosto é documento obrigatório ao protocolo de pesquisa que deve ser submetido ao CEP. Deste modo, solicita-se gentilmente que as pesquisadoras se debruçam sobre esta pendência.

Resposta: Encaminhamos nova folha de rosto, assinada pela direção do centro como solicitado. Encontra-se nos anexos do projeto na plataforma.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Telefone: (16)3351-9885

CEP: 13.565-905

Município: SAO CARLOS

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.238.386

processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1801002.pdf	25/01/2022 17:21:19		Aceito
Outros	carta_resposta.pdf	25/01/2022 17:20:15	LUIZA LEONCIO MONTI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	13/01/2022 11:50:39	LUIZA LEONCIO MONTI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_professores.pdf	26/11/2021 16:46:41	LUIZA LEONCIO MONTI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_responsaveis.pdf	26/11/2021 16:46:30	LUIZA LEONCIO MONTI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_alunos.pdf	26/11/2021 16:45:44	LUIZA LEONCIO MONTI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Luisa_Monti_projeto_detalhado.pdf	26/11/2021 16:40:55	LUIZA LEONCIO MONTI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.238.386

SAO CARLOS, 11 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
Adriana Sanches Garcia de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Telefone: (16)3351-9685

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br