



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO  
E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

RENAN CABRAL GOMES E SILVA

**CARTOGRAFANDO (IN)VISIBILIDADES SURDAS NA ESCOLA BÁSICA**

BELÉM – PARÁ

2020

RENAN CABRAL GOMES E SILVA

**CARTOGRAFANDO (IN)VISIBILIDADES SURDAS NA ESCOLA BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josenilda Maria Maués da Silva

BELÉM – PARÁ

2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

S586c Silva, Renan Cabral Gomes E  
CARTOGRAFANDO VISIBILIDADES SURDAS NA  
ESCOLA BÁSICA / Renan Cabral Gomes E Silva. — 2020.  
88 f.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Josenilda Maria Maues da Silva  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em  
Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos  
Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do  
Pará, Belém, 2020.

1. Currículo. 2. Escola básica. 3. Surdos. 4. Filosofia da  
Diferença. 5. Educação. I. Título.

CDD 375

---

RENAN CABRAL GOMES E SILVA

**CARTOGRAFANDO (IN)VISIBILIDADES SURDAS NA ESCOLA BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica

Data da Avaliação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Conceito: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josenilda Maria Maués da Silva (Orientadora)

PPEB/NEB/UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gilcilene Dias da Costa (Examinadora Interna)

PPEB/NEB/UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eleny Brandão Cavalcante (Examinadora Externa)

Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Oeste do Pará  
(PPGE/UFOPA)

Aos que desejam experimentar, libertar a vida e...  
... traçar linhas de fuga.

## AGRADECIMENTOS

À Ana Cabral, mulher-mãe, mulher-amiga, colo, abraço e apoio. Minha eterna gratidão por compreender os silêncios e ausências.

À Raquel Cristina, irmã e exemplo. Exemplo em experimentar a vida como desenhista de linhas, linhas de vida e de desejo.

À minha orientadora, Josenilda Maués, que constituiu um lugar de força e potências mesmo diante de tantos atravessamentos nessa jornada de experimentar uma pesquisa-aventura. Minha gratidão por suas leituras atentas, por suas mensagens expressas nesta narrativa e, acima de tudo, por acreditar na vida e em mim.

À professora Amélia Mesquita, por sua escuta atenta e afetuosa, pelas atitudes de incentivo e apoio.

Às queridas professoras e professores deste Programa pelos momentos de aprendizado, pelas vivências e experimentações nas disciplinas e ateliês.

À amiga Silvane Araújo, pelos momentos de conversas-fuga, conversas-desejos, lugares de respiro, lugares de afeto. Obrigado por resistir!

Aos colegas de curso, pelos debates, pelas escritas, pelo apoio sempre presente.

Às Professoras Gilcilene Dias e Eleny Brandão, por aceitarem participar da construção desta escrita-aventura, tensionando linhas, propondo outras lentes e outros lugares.

Aos que habitaram comigo a escola Madre Maria Viganó, em Castanhal, nos tempos de experimentação. Obrigado pelos encontros!

À Joane Sarmiento, filha do coração, menina-criança, sobrevivente, vivente-inventante sempre em *devir* – minha gratidão por ser sopros de esperança.

Aos amigos-amores, que tão gentilmente doaram seus talentos nesse processo.

À espiritualidade, que, em afeto e também desafio, se expressou nos abraços dos amigos, incentivos familiares, no amor e na força.

*Faça rizoma e não raiz, nunca plante! Não semeie, pique! Não seja nem uno nem múltiplo, seja multiplicidades! Faça a linha e nunca o ponto! A velocidade transforma o ponto em linha! Seja rápido, mesmo parado! Linha de chance, jogo de cintura, linha de fuga. Nunca suscite um general em você! Faça mapas, nunca fotos nem desenhos. Seja a Pantera cor-de-rosa e que vossos amores sejam como a vespa e a orquídea, o gato e o babuíno.*

(DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 36).

## RESUMO

O presente texto apresenta os movimentos de uma pesquisa acadêmica que cartografou práticas de visibilização e invisibilização de alunos surdos na escola básica. Esta *pesquisa-aventura* se constitui sob perspectiva pós-estruturalista no espectro do pensamento filosófico da diferença, operando com a seguinte problematização: quais jogadas entre visibilizar-se e invisibilizar-se os surdos têm engendrado como forma de resistência e constituições outras de si no espaço escolar, para além de uma subjetividade deficiente? Quais jogadas estariam sendo engendradas por esses sujeitos no *espaço-tabuleiro* escolar entre movimentos de regulação e um *devoir* surdo? A arquitetura do trabalho opera com a imagem de um jogo de xadrez e de uma escola-tabuleiro. Este jogo conta com *sujeitos-peças* que, subjetivados por regras de comportamento socialmente definidas, assumem lugares performativos no *tabuleiro-escola* e se desafiam enquanto jogadores a um constante movimento de ir e vir pelas casas do jogo. Valendo-se das limitações impostas, os jogadores criam *entre-lugares*, produzindo *jogadas-outras*, linhas de fuga que, através dos espaços e corredores, saltos e retornos, se produzem no mundo. Os movimentos de constituição desta investigação se estabelecem entre a incursão teórica que discute a ideia de uma escola para surdos, cultura surda e a diferença surda. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa constitui uma experiência cartográfica, realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Madre Maria Viganó, no município de Castanhal (Pará), narrada a partir de *jogadas-discursos* surdos-surdos, surdos-processos pedagógicos e surdos-colegas ouvintes, para problematizar movimentos de (in)visibilização. A sobrevivência e a afirmação de si enquanto diferente funcionam como jogadas que articulam e mobilizam comportamentos e atitudes nos diversos lugares do espaço escolar; entretanto, o fato de ser surdo, para além de uma perspectiva da diferença como constituição primeira dos sujeitos, ainda é narrada e reproduzida como um rótulo e não como composição. Estas performatividades, ora visibilizando, ora invisibilizando as marcas históricas e culturais de ser surdo, constituem lugares inventivo-discursivos, onde atualidade, memória e história constituem uma trama complexa, escapando às convenções em movimentos marginais e inventivos da diferença surda.

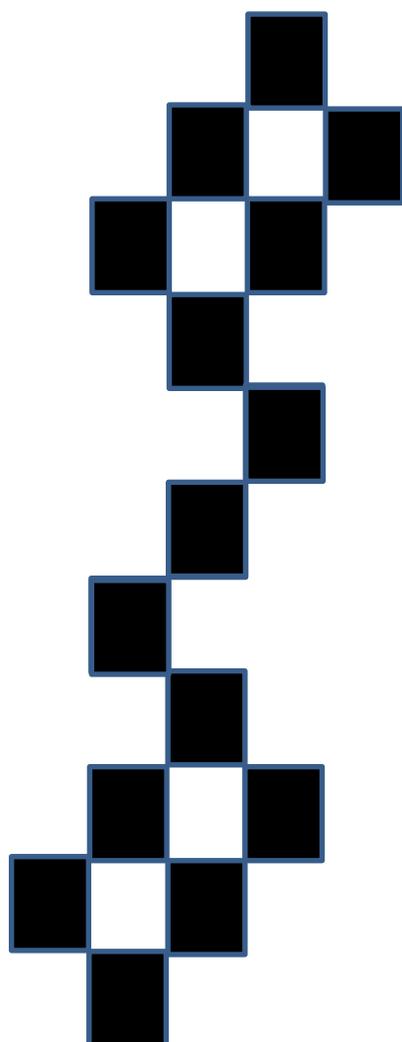
**Palavras-chave:** Surdos. Diferença. Escola básica. Visibilização. Invisibilização.

## ABSTRACT

This text presents the movements of an academic research that has mapped deaf students' visibility and invisibility practices in basic school. This *adventure-research* is constituted under a post-structuralist perspective in the spectrum of the philosophical thought of difference, operating with the following problematization: what moves between making themselves visible and making themselves invisible have the deaf engendered as a form of resistance and other constitutions of themselves in the *school space*, beyond a deficient subjectivity? What moves are these subjects making in the school space between regulation movements and a deaf *becoming*? The architecture of this work operates with the image of a game of chess and a school-board. This game has *subject-pieces* that, subjectified by socially defined rules of behavior, assume performative places on the *school-board* and challenge themselves as players to a constant movement of coming and going through the board squares. Taking advantage of the limitations imposed, the players create *between-places*, producing *moves-others*, escape lines that, throughout spaces and corridors, jumps and returns, take place in the world. The movements for the constitution of this investigation are established between the theoretical incursion that discusses the idea of a school for the deaf, deaf culture and the deaf difference. From the methodological point of view, the research constitutes a cartographic experience, carried out in the municipal elementary school Madre Maria Voganó, in the city of Castanhal (Pará, Brazil), narrated from deaf-deaf moves-discourses, deaf-pedagogical processes and deaf-fellow listeners students to problematize (in)visibility movements. The survival and the affirmation of oneself as different work as moves that articulate and mobilize behaviors and attitudes in different places in the school space; however, the fact of being deaf, in addition to a perspective of difference as the subjects' first constitution, is still narrated and reproduced as a label and not as a composition. These performativities, sometimes making visible, sometimes making invisible the historical and cultural marks of being deaf, constitute inventive-discursive places, where actuality, memory and history constitute a complex plot, escaping conventions in marginal and inventive movements of the deaf difference.

**Keywords:** Deaf. Difference. Basic school. Visibilization. Invisibility.

## SUMÁRIO



<b>1</b>	<b>A (DES)CONSTRUÇÃO DO CAMINHO... ..</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>... TABULEIRO-ESCOLA: UMA IMAGEM PARA PENSAR AS DINÂMICAS ESCOLARES.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1</b>	<b>... Linhas de entrada – que comecem os jogos.....</b>	<b>24</b>
<b>3</b>	<b>... SUJEITOS-JOGADORES, PEÇAS E SEUS (DES)LUGARES.....</b>	<b>35</b>
<b>3.1</b>	<b>... Sujeitos da diferença.....</b>	<b>35</b>
<b>3.2</b>	<b>... diferença dos sujeitos.....</b>	<b>45</b>
<b>4</b>	<b>JOGADAS E PERFORMATIVIDADES .....</b>	<b>53</b>
<b>4.1</b>	<b>Circularidades surdas – afirmações de si entre-linhas de um tabuleiro escolar .....</b>	<b>54</b>
<b>4.2</b>	<b>A aula da sala de aula: entre-jogadas aprendizes .....</b>	<b>56</b>
<b>4.3</b>	<b>(In)visibilização na surdez e da surdez .....</b>	<b>60</b>
<b>4.4</b>	<b>Entre bombons e pipocas – jogadas que escapam do tabuleiro .....</b>	<b>64</b>
<b>4.5</b>	<b>Peças em devir – jogos (ina)propriados? .....</b>	<b>69</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES DE SAÍDA.....</b>	<b>75</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>83</b>

Jamais encontraremos o sentido de alguma coisa (fenômeno humano, biológico ou até mesmo físico) se não sabemos qual é a força que se apropria da coisa, que a explora, que dela se apodera ou nela se exprime (DELEUZE, 1976, p. 5).

Iniciar a escrita desta dissertação se constituiu um grande desafio que comporta diferentes planos. Além das particularidades inerentes à própria produção acadêmica, outros planos de composição e movimentos de pensamento exigiram grande esforço para produzir deslocamentos em relação à forma como se enunciava a proposta de pesquisa e como se concebia a relação com o *eu-pesquisador-aventureiro* no início do processo.

A necessidade de deslocar as formas e os sentidos com os quais estava produzindo os sujeitos surdos e a dinâmica destes na escola básica exigiu a mudança de atitude: movimentar-me de um lugar de pontos para um lugar de linhas. Linhas que desafiaram uma pesquisa-experimentação que abandonasse um lugar seguro de respostas e habitasse lugares de enunciações, subjetivações e invenções de si.

A ideia então de produzir um texto com potencia de escape das imobilidades identitárias só seria possível experimentando lugares, pois “[...] pensar, nas coisas, entre as coisas é justamente criar rizomas e não raízes [...]. Criar população no deserto e não espécies e gêneros em uma floresta. Povoar sem jamais especificar” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 36).

Em um recorte acadêmico, minha conformação se iniciou em 1997 no curso de graduação em Educação Física, na Universidade do Estado do Pará (UEPA), em Belém. Até o ingresso na universidade, as únicas vivências fora de casa eram na escola, próxima à minha casa, e na Igreja evangélica, da qual já fazia parte muito antes de lembrar de qualquer coisa.

Em 1998, comecei a estagiar em uma empresa do ramo de atividades físicas e esportivas no município de Castanhal<sup>1</sup>, a qual, além das atividades mais conhecidas e praticadas, como musculação, natação e ginásticas, oferecia um serviço diferenciado: atendimento a pessoas lesionadas ou com deficiências. Essas deficiências, em sua grande maioria, eram físicas ou neuropsicológicas.

---

<sup>1</sup> Cidade situada a 65 quilômetros de Belém, capital do Pará. Está entre as cinco principais cidades do estado e figura como uma espécie de polo integrador da região Nordeste do Pará (INSTITUCIONAL, c2020).

A vivência profissional, para além da minha rotina acadêmica, me proporcionou a possibilidade de me indagar de múltiplas formas. Como? Como eu nunca havia percebido tantas diferenças antes?

Vale ressaltar que esta diferença aqui apresentada ainda estava sendo compreendida à luz de uma perspectiva da *filosofia da representação*, abordada por Deleuze e Parnet (1998), que consistia em produzir a ideia da diferença enquanto negação do “ser” ou enquanto potência que derivava de um princípio *criador-norteador-delimitador* – a identidade.

Um dos primeiros movimentos nesta caminhada consistiu em repensar o “eu”, *estudante-homem-interiorano-pobre-mutante*, constituído por uma experiência estudantil fortemente marcada pelo tradicionalismo acadêmico, atravessado por esses sujeitos outros que agora pareciam surgir, como se antes não existissem, produzindo em mim uma vontade de buscar outras possibilidades de conexão e compreensão de mundo, de sujeitos e da diferença desses sujeitos.

Historicamente, os surdos viviam e buscavam construir uma realidade ressignificada dentro de uma sociedade normalizadora e homogeneizadora, fortemente marcada pelas ciências médicas, investindo em esforços no campo da política da surdez para um processo de reposicionamento de deficientes auditivos em minoria linguística para um fenômeno cultural (PERLIN, 1998).

Outro movimento que compõe minha aproximação em relação ao desejo de produzir conhecimento no campo dos estudos surdos foi o momento em que me vi em direção a “outro(s) território(s)”, o território dos surdos, considerando a diferença não como característica a ser apagada, desconsiderada ou controlada, mas enquanto potência e como afirmação.

No final de 1998, iniciei o curso de bacharelado em Música numa instituição confessional em Belém. A mesma possuía um sistema de internato, então, mudei para a cidade, onde cursava Música pela manhã e Educação Física à tarde.

No internato desta escola confessional, o quarto em que eu morava tinha uma grande janela (física – por mim percebida e transcendente – para mim aberta) que se conectava à área interna da instituição. Ficava bem em frente à entrada do refeitório que era terceirizado.

Todos os dias, nesse local, se reunia um grupo grande; entretanto, o único som que se ouvia eram gargalhadas ou ruídos incompreensíveis. Eles se comunicavam com as mãos, de uma forma nunca antes vista por mim.

Era incrível ver as sequencias de “gestos”, expressões, toques no corpo. Eu me perguntava como era possível alguém compreender alguma informação, conversar, trocar ideias, ou seja, expressar-se por meio daqueles “gestos”.

Diante desse espanto, comecei a desenhar rabiscos dos “gestos”. Em seguida, descia e perguntava ao administrador do refeitório o que significavam aqueles movimentos, e ele, pacientemente, dava-me explicações.

Rabiscos – porta do refeitório – mesa – amigos: esse foi o percurso que me levou a aprender a língua de sinais, mediado pelo grande amigo Edgar Correa Veras, hoje professor na Universidade de Santa Catarina (UFSC), no Departamento de Línguas, e professor do bacharelado em Libras.

Tendo como motivador o viés religioso, no ano seguinte, 1999, participei de um grupo organizado pela Primeira Igreja Batista em Castanhal, em que se iniciou o trabalho chamado “Ministério do Silêncio”. Esse “ministério” fazia parte da estrutura das Igrejas Batistas no Brasil e considerava o evangelismo e a participação ativa dos surdos e surdas nas atividades religiosas.

Essa vivência foi para além dos cursos livres de Libras e caminhou até o início de minha profissionalização na área, no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em Castanhal, com o curso de Libras.

O cotidiano de uma realidade de atendimento a surdos privados de liberdade, trabalho em conjunto com órgãos de assistência social e associações de surdos de Belém, me levou também a refletir sobre como a minha área profissional, a Educação Física, se constituía enquanto campo de atendimento e produção de conhecimento na área da educação de pessoas surdas.

No período em que estive na graduação, o curso de licenciatura em Educação Física da UEPA não estava ligado ao Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), mas, ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), o que, àquele tempo, configurou uma formação muito mais no formato de um bacharelado do que de uma licenciatura. Essa configuração influenciou de forma potente os caminhos da pesquisa do trabalho de conclusão no referido curso.

Os aportes teóricos que orientavam ações para a educação física escolar, em sua grande maioria, eram provenientes da própria historicidade da disciplina Educação Física e sua inserção no currículo brasileiro, ainda fortemente higienista-desportiva. Além disso, a visão dicotômica corpo/mente em relação aos sujeitos ainda se fazia presente nas práticas pedagógicas da área.

Historicamente, a educação física escolar, operando com essa perspectiva dicotômica-higienista, era coadjuvante no objetivo de disciplinar os corpos dos sujeitos, auxiliando no desenvolvimento de indivíduos mais aptos e preparados para viver na sociedade dos conhecimentos mentais (CASTELLANI FILHO, 1991).

Compreendendo então a ideia da *corporeidade* enquanto “resistência” à visão dicotômica dos indivíduos (DAÓLIO, 1992; SANTÍN, 1987; CASTELLANI FILHO, 1991) e como abertura para uma perspectiva holística para a educação física, iniciei o processo de pesquisa para conclusão de curso no campo de atendimento a escolares surdos.

As estruturas de atendimento a surdos e pessoas com deficiências variadas estavam vivenciando fortes modificações nos espaços escolares como consequência das alterações na política de educação para pessoas com deficiência, em função do discutido em 1990 na Conferência Mundial de Educação para Todos.

A conferência exigira, não só das disciplinas conhecidas como de “sala de aula”, mas, de todos os campos disciplinares, mudanças profundas desde a sua concepção, formação de professores até a prática pedagógica.

Vale ressaltar que a Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990, da qual o Brasil é signatário, se configurou como motriz para a realização da Conferência Mundial de Necessidades Especiais, em 1994. Esta trouxe para o centro dos debates a temática do acesso e qualidade de atendimento, e findou por produzir a Declaração de Salamanca, que orientou nacionalmente todo um movimento de redemocratização da educação para pessoas com deficiência na perspectiva da educação inclusiva por meio da Política Nacional de Educação Especial de 2008 (BRASIL, [2014]).

Em decorrência das reconfigurações e engendramentos políticos no âmbito internacional, e respondendo às proposições encaminhadas pelo movimento político dos surdos, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), foi reconhecida legalmente como língua oficial das comunidades surdas do Brasil em 2002. Para além de língua, a Libras foi reconhecida como meio linguístico, expressional e de caráter identitário através da Lei nº 10.436/2002, sancionada por Fernando Henrique Cardoso, então presidente do Brasil.

A Lei da Libras, como ficou conhecida, influenciou mudanças de perspectivas relacionadas ao que era ser surdo, e ser *aluno-surdo*. Os estudos surdos, que já vinham desde 1998 produzindo conhecimentos abordando o *ser-surdo* enquanto diferença e não como deficiência, ganharam ainda mais força. Por estudos surdos, considera-se que:

[...] se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político (SKLIAR, 2005, p. 5).

Somou-se a esse movimento político das comunidades surdas a publicação do Decreto nº 5.626/2005. Este dispositivo legal versava sobre o que seria um surdo, na perspectiva da legislação, e como se concebia sua interrelação e produção de cultura baseada no nicho linguístico. Também deliberava sobre o ensino da língua de sinais e atendimento às pessoas surdas. Foi em meio a estas mudanças produzido o trabalho de conclusão de curso intitulado “Educação Física para portadores de surdez”<sup>2</sup>.

O título do trabalho, em primeiro momento, evidencia um texto permeado pela narrativa médico-clínica sob a qual foi escrito. Entretanto, alinhava-se ao início de minha constituição como pesquisador na busca de rotas que me possibilitassem escapar de uma perspectiva que subjetivava os surdos em sujeitos com surdez que precisavam ser readaptados à sociedade ouvinte.

Após a conclusão da graduação em Educação Física, meu cotidiano profissional na Prefeitura de Castanhal sempre se dividiu entre a disciplina Educação Física e a tradução e interpretação da língua de sinais para alunos surdos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Já em 2011, após alguns anos de vivência como intérprete de Libras na rede municipal e em comunidades evangélicas, iniciei o curso de especialização em Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais, produzindo um texto de conclusão<sup>3</sup> que analisava a obra “Tecendo saberes sobre a prática inclusiva: uma abordagem metodológica e avaliativa”, da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Castanhal.

Devido à necessidade de compreender melhor o meu papel enquanto professor e o papel da disciplina que ministrava, iniciei em 2014 o curso de licenciatura em Pedagogia, concluindo-o no final de 2016. A nova graduação e a especialização na área pedagógica possibilitaram a experiência profissional em uma instituição de ensino superior da rede privada, desenvolvendo atividades de ensino no campo da Inclusão e Libras.

---

<sup>2</sup> SILVA, Renan Cabral Gomes e. **Educação física para portadores de surdez**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade do Estado do Pará, Belém, PA, 2005.

<sup>3</sup> SILVA, Renan Cabral Gomes e. **Tecendo saberes sobre a prática inclusiva: uma abordagem metodológica e avaliativa**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais) – Faculdade de Castanhal, Castanhal, 2013.

A vivência no ensino superior, para além de grandes experiências pessoais, produziu a necessidade de buscar não somente novos conhecimentos, mas, formas outras de conhecer. Diante desse desafio, iniciei em 2018 o curso de mestrado em Currículo e Gestão da Educação Básica da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Considerando minha trajetória de pesquisa desde a graduação e minhas atividades profissionais na educação básica em Castanhal, o contato com as pesquisas de Cavalcante (2010) fortaleceu o interesse pelo campo e pela temática da educação de surdos, pois, segundo a autora, a organização do currículo e as práticas curriculares em Castanhal se caracterizaram por movimentos bastante peculiares em relação à educação desses alunos.

Em 2009, através da Resolução 023, o poder público municipal institucionalizou o projeto “Libras Castanhal”, universalizando o ensino da disciplina Libras em todas as unidades escolares municipais. Esse movimento de universalização instituiu a Libras como componente curricular obrigatório em todos os anos do Ensino Fundamental.

Além do ensino da língua, a rede se ocupou em organizar uma assessoria e equipe de interpretes para colocar em movimento não apenas o ensino, mas, também, os processos de inclusão desses sujeitos em salas regulares, conforme indicava a legislação pertinente. Entretanto, ainda segundo Cavalcante (2010), as práticas curriculares e pedagógicas apresentavam muitos pontos de contradição e narrativas normalizadoras.

Além dos estudos de Cavalcante (2010), que debate diretamente a experiência da institucionalização da língua de sinais no currículo da Rede Municipal de Castanhal, autores como Barca (2017), Leandro (2017), Alves (2016), Lima (2015), Vaz (2017), Maia (2015) e Ferrari (2017) produziram textos que evidenciam a atualidade da existência de práticas curriculares que produzem atos de normalização e subjetivação da diferença surda em uma ideia de deficiência debilitante em diversos lugares e instituições.

Vaz (2017, p. 91) propõe, a partir de autores como Silva (2015), Lopes e Veiga-Neto (2006) e Karnopp (2004), que a escola está para além de ser um lugar de aprendizagens sistemáticas dos conhecimentos organizados pelo currículo. A escola então seria um lugar de encontros, um território marcado por relações de saber-poder que disciplina corpos e estabelece formas culturalistas de vida.

Nesse sentido, ao dar prosseguimento nos estudos do curso de mestrado, e em contato com o campo de estudos pós-estruturalistas no espectro da filosofia da diferença, assumi o desafio de repensar e narrar vivências com alunos surdos na escola básica de um outro lugar: o lugar da diferença.

Logo, a produção deste texto se traduz no desafio de (re)construir, (re)conhecer e (re)percorrer o espaço escolar de saberes sob a perspectiva da diferença, buscando ampliar e contribuir nos debates que buscam compreender processos e práticas de visibilização e invisibilização produzidas pelos sujeitos surdos “pela” e “na” vivência surdo-escola.

Isto posto, a Escola Municipal Madre Maria Viganó foi constituída *lócus* desta intervenção, tendo em vista o número de alunos surdos matriculados e por ser reconhecida pela comunidade local por suas práticas inclusivas, tais como presença de tradutores-intérpretes da língua de sinais e assistência em sala de atendimento especializado.

A escola contava<sup>4</sup>, no ano letivo de 2019, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º-5º ano), com 131 alunos; e, nos anos finais (6º-9º ano), com 596 alunos; além de 132 alunos matriculados na EJA; e, na educação especial, 103 alunos. Desse universo, 12 alunos são surdos; com 04 alunos matriculados no turno da manhã e 08 no turno da tarde. Vele ressaltar que esta escrita se constitui composta pela experiência vivida no turno da tarde.

A unidade contava, ainda, com 04 intérpretes de Libras e 108 funcionários, contabilizando professores das salas regulares, cuidadores, corpo pedagógico, direção e apoio.

Estava composta por um número quase equivalente entre alunos do sexo masculino e feminino, dos quais mais de 60% se autodeclararam pretos(as) ou pardos(as) no ato da matrícula; moravam com os pais e, em sua maioria, seus genitores eram alfabetizados.

A estrutura física da escola possui 12 salas de aula, além de sala de atendimento multifuncional para o atendimento educacional especializado (AEE), sala de vídeo, ginásio poliesportivo, sala de informática, biblioteca, espaços administrativos e pedagógicos.

No desejo de experimentar o território escolar pelas lentes da diferença, incursionei, ainda de forma exploratória, no segundo semestre de 2018. Buscando tensionar as pistas e as coordenadas sinalizadas, retornei à escola durante o período letivo de 2019 para me aventurar com os surdos e demais profissionais pelas linhas e fluxos curriculares, narrando e traçando coordenadas de uma pesquisa cartográfica que apostava nas potências inventivas de escape dos escolares surdos de resíduos de práticas e formas culturalistas de deficiência do currículo.

---

<sup>4</sup> Os dados foram obtidos nas incursões no campo e através de consulta no site [www.qedu.org.br](http://www.qedu.org.br).

Este movimento de pensar a educação e o currículo com alunos surdos foi possível pela vivência em sala de aula nas diversas disciplinas, na sala dos professores – entre conversas, em aulas-passeio, nos corredores e também fora da estrutura física da escola.

Estranhar os processos que constituem as práticas escolares da educação de surdos foi também estranhar as lentes com as quais se concebia o próprio território escolar, e nos encontros<sup>5</sup> durante a intervenção cartográfica, reconhecer e desnaturalizar a construção histórica de um *padrão-surdo-de-ser*, narrado, ou seja, desnaturalizar uma identidade surda verdadeira que autoriza, hierarquiza todas as múltiplas formas de ser.

Corazza (2002, p. 11, 12) considera que a identidade “[...] nada mais é do que uma ficção sobre a natureza humana, [...] que se eleva ao estatuto de verdade [...]”. A autora continua sua proposição afirmando que esses regimes de verdade identitários dão à educação o poder de organizar e se apropriar dos corpos, educando-os e subjetivando-os como idênticos “ao pensamento de si mesmos”.

Isto posto, considerando os jogos de saber-poder que constituem o território escolar, quais jogadas entre visibilizações e invisibilizações *na* surdez e *da* surdez estes sujeitos da diferença tem engendrado como forma de resistência e constituições outras de si no espaço escolar? Quais performatividades, para além de uma subjetividade deficiente, estariam sendo constituídas por estes sujeitos no *espaço-tabuleiro* escolar entre movimentos de regulação e um *dever* surdo?

Para colocar em movimento esta aventura, a pesquisa opera a partir do princípio da cartografia deleuziana para pensar lugares de (in)visibilização da diferença surda como potencia criativa na escola básica.

Neste sentido, assumindo a criação de uma *escrita-potência* que nos permitisse pensar e narrar as práticas e processos de (in)visibilização de pessoas surdas em uma escola básica do município de Castanhal, incursionamos pelas lentes da filosofia da diferença, registrando coordenadas cartográficas de uma *pesquisa-intervenção* acadêmica, que experimentou movimentos de visibilização e invisibilização surda em suas dinâmicas criativas-inventivas nos entre-lugares de um currículo inclusivo.

Acredito que, ainda que não seja o objetivo desta escrita se constituir a partir de um referencial de educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva, os diversos questionamentos constituídos nesta narrativa, bem como as coordenadas desta experiência cartográfica, contribuem para a reflexão a respeito dos princípios que orientam os diversos

---

<sup>5</sup> Para Deleuze (2008), um encontro é sempre um duplo movimento, afetar e ser afetado, é se apossar da força do outro sem destruí-lo.

dispositivos de educação dos surdos, fugindo dos pensamentos únicos “para tornar singularidades possíveis, afirmar o múltiplo, multiplicar os devires” (CORAZZA, 2002, p. 31).

## ... TABULEIRO-ESCOLA: UMA IMAGEM PARA PENSAR AS DINÂMICAS ESCOLARES...

Assumindo que a linguagem institui um modo de conhecer, ênfase que o modo como se escreve está estreitamente articulado às escolhas teóricas e políticas que se empreende (LOURO, 2007, p. 235).

Falar sobre esse processo é também comunicar o esforço em inverter lógicas de experimentação do campo de pesquisa nos movimentos e jogos de verdade que se engendravam na escola. De fato, tal movimento colocou pesquisador, sujeitos e campo de pesquisa em processos ativos e inventivos, deixando a necessidade histórica de “revelar” algo oculto e passando a produzir narrativas do território da educação, da escola básica e da multidimensionalidade do currículo.

Kastrup e Passos (2013), no texto “Cartografar é traçar um plano comum”, exprimem a necessidade de que, para cartografar um território, é necessário habitar nele, para, como nos diz Deleuze (1995), saber quais forças se apropriam, exploram, se apoderam e se expressam, produzindo sentidos e verdades.

Ao cartógrafo, dentre muitos desafios de uma *pesquisa-experimentação*, além de operar com planos de forças e acompanhar processos, coloca-se a necessidade de buscar movimentos que escapem das costuras e posicionamentos que aprisionam os processos de uma dimensão que é produzida criativamente.

Logo, reconhecer o lugar de onde parti enquanto cartógrafo-aprendiz, bem como dar a conhecer as coordenadas produzidas no campo que me propus a habitar em conjunto com os sujeitos, se configura como importante movimento narrativo que expressa as forças do pensamento constituídas neste experimento investigativo.

Questionar, de todas as necessidades que se estabeleceu, me pareceu o primeiro movimento. Sim, esta não seria então a alma da pesquisa? Mas, questionar o quê? Existe um começo por onde se questiona ou uma ordem do querer saber?

Nesse processo, considero coerente esclarecer uma posição: questionar, muito mais para conhecer os discursos e como estes atravessam e produzem as representações e os regimes de verdades dentro de um sistema social chamado escola, do que *questionar-descobrir-prescrever* como movimento finalístico.

Tedeschi e Pavan (2017) afirmam que os discursos que possuem sua base na racionalidade moderna, enquanto regimes de verdade, preocupam-se prioritariamente em

dizer o que é verdadeiro e o que é falso em educação. Esses discursos produzem regimes de verdade, intencionais e históricos – atos de verdade com condições e efeitos específicos.

Diante dessa perspectiva, a proposta pensada por mim é uma busca que considera a potência e a possibilidade de (res)significar conceitos e discursos, apostando na possibilidade de produzir desconstruções no campo dos estudos surdos a partir desses estranhamentos. Nesse sentido, compreendo, a partir de Tedeschi e Pavan (2007, p. 776), que “desconstruir não significa negar os valores dados como universais pela filosofia ocidental; antes, trata-se de abalar o alicerce do que foi dito e pensado pelo homem, posto em prática e tornado hegemônico”.

Para além, entende-se que a linguagem preexiste aos indivíduos, e que esta produz diversos signos, que, carregados de significados, produzem regimes de verdades. Considera-se, também, que esses regimes de verdade se estabelecem como balizadores dos modos de existência para os indivíduos. Destarte, arrisco pensar essa dinâmica escolar a partir da imagem<sup>6</sup> de um jogo de xadrez.

Para dar conta desta reflexão, considere a produção de uma *escola-tabuleiro*, composta por várias casas – referente ao tabuleiro quadriculado do jogo de xadrez – como espaços performativos, tais como: *casa-culturas*, *casa-idades*, *casa-desejos*, *casa-familias* e tantas casas quantas possam lhe compor.

Considerar esses espaços performativos e essa imagem para pensar a escola básica considera a construção dos regimes de verdades que desenham e produzem os espaços-tempos escolares, bem como reconhece a rigidez destes, discursivamente produzidos nos tempos históricos. Busca-se, então, com essa imagem do pensamento de uma *escola-tabuleiro*, tensionar saberes e práticas que historicamente vêm disciplinar, contingenciar e modelar a diferença surda nas identidades culturais na escola básica.

Pensar a escola nessa dinâmica do xadrez enquanto lugar performativo é permitir pensar e produzir lugares de resistencia em relação à...

[...] extração das forças do corpo por uma regulamentação dos gestos, das atitudes e da atenção, a constituição de uma vigilância constante e de um poder punitivo imediato, enfim a organização de um poder regulamentar que em si, em seu funcionamento, é anônimo, não individual, que resulta sempre numa identificação das individualidades sujeitadas. Em linhas gerais: a apropriação do corpo singular que o enquadra e que o constitui como indivíduo, isto é, um corpo sujeitado (FOUCAULT, 2006, p. 89).

---

<sup>6</sup> Imagem não como a uma duplicação de algo material. Penso com Deleuze e Guattari uma “imagem do pensamento”, onde o que se reivindica é o movimento do sentido, a virtualidade da imagem, movimento esse que pode ser levado ao infinito (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 53).

Narrar (in)visibilizações de corpos sujeitados é considerar os poderes que dele se apropriam e que nele se exprimem. Lima (2015) considera que a educação das pessoas surdas, que inicialmente ficou a cargo da educação especial, operava como um “subsistema” e, ainda que enunciasse uma busca pelo borramento das fronteiras ou limites impostos pelo ideal da normalidade na escola, disciplinava e subjetivava os alunos surdos, bem como a organização escolar, com práticas terapêuticas de preparação para convivência nas salas regulares.

Ainda que objetivasse assegurar e ampliar o acesso e permanência dos surdos na escola regular, os ruídos entre os dispositivos legais e a aplicação destes em meio à dinâmica escolar contribuiu para a formação de práticas institucionais pautadas em uma diferença debilitante dos surdos, e, dessa forma, na institucionalização de um percurso curricular especial, voltado para preparação para a vida diária, normalização dos comportamentos e adaptação dos procedimentos (BARBOSA; MEDEIROS, 2018).

Barbosa e Medeiros (2018) estabelecem uma série de críticas à forma assistencialista como historicamente as pessoas com deficiência foram tratadas, produzindo narrativas de sujeitos menos capazes. Ainda que a escola básica esteja operando dentro de uma política educacional de inclusão, produz-se narrativas de uma vida escolar hierarquicamente inferior à dos alunos ouvintes. Essas narrativas produzem arranjos adaptativos do sistema.

Os testes adaptados, trabalhos diferenciados e práticas docentes distintas, ainda que necessárias pela diferença dos sujeitos, pelos resíduos de uma história de incapacidades, produzem lugares de inferioridade...

– *Nome... 5,5*<sup>7</sup>

– *Nome... 4,5*

– *Nome... 6,0*

– *Nome... 8,5 (– Égua<sup>8</sup>, eu quero fazer essa prova deles! – diz o aluno no fundo da sala de aula, em relação à nota de um aluno surdo).*

**Risos.**

<sup>7</sup> Utilizarei neste texto o formato itálico negrito para evidenciar os registros do diário de campo produzido por mim nas vivências do território escolar pesquisado. Os diálogos em Libras com os alunos surdos ou conversas em grupos no qual se utilizou a Libras foram por mim interpretados e grafados nas normas da língua portuguesa. Casos fora da norma serão sublinhados.

<sup>8</sup> Expressão popular utilizada no Pará que pode assumir diversas entonações, como: espanto, admiração, raiva, indignação etc. (ÉGUA, c2020).

*Outro dia:*

*– Atividade no livro, página... respondam da 1ª à 5ª...*

*– Professora, como? – indaga a intérprete.*

*– Conversa... aponta... assim... assim...*

*Instruções dadas aos surdos: circula, transcreve para o caderno, leva para correção.*

*– Eles já terminaram?*

*Um aluno levanta, olhos nas páginas dos cadernos dos colegas surdos...*

*– Ah! Eles só estão marcando as palavras, quero ver fazer esse aqui – bate no livro enquanto volta para o seu lugar.*

*– Eles são diferentes... – explica, explica a professora...*

É possível estabelecer uma coordenada que concebe a construção de uma prática pedagógica que compreende as diferenças dos surdos, ou seja, estabelece uma rota que visibiliza a diferença surda e ao mesmo tempo engendra narrativas que capturam essas diferenças e as hierarquiza, referenciado-se pela cultura ouvinte.

Em jogos de escape e captura, as narrativas vão sendo constituídas e reconfiguradas com velocidades distintas, por vezes prevalecendo a inferiorização dos sujeitos surdos. Pereira (2014, p. 18) reforça essa ideia quando afirma que “[...] a escola e o currículo, desde sempre, foram organizados e estruturados pela classificação e categorização dos alunos”; assim sendo, orientam relações entre os alunos também categorizadas e hierarquizadas.

Neste sentido, continuo constituindo a ideia que se espera que os sujeitos dentro da dinâmica escolar atuem de uma forma esperada, ou seja, que cumpram suas “jogadas” dentro deste jogo de poderes conforme os discursos produzidos sobre eles. Entretanto, “[...] se a diferença é tomada como parâmetro, não se fixa mais a igualdade como norma e desvaloriza-se toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a normalização” (PEREIRA, 2014, p. 35).

No movimento de estranhar e pensar a escola de um outro lugar, no qual os aspectos culturais e sociolinguísticos dos surdos não sejam produzidos e significados a partir e sob uma dependência da cultura ouvinte e da língua hegemônica, tomo a crítica ao modelo vigente estabelecida por Araújo (2017).

A autora pensa o território escolar ocupado de forma hegemônica pela cultura do público ouvinte, estabelecendo suas práticas como centrais dos processos curriculares, subjetivando assim as culturas e a língua produzida pelos surdos enquanto marginais no processo de educação escolar.

Neste sentido, estar em um *entre-lugar* performativo no tabuleiro-escola é não ocupar os lugares fixos (limites das casas quadriculadas do tabuleiro), e sim romper as linhas molares<sup>9</sup> que separam esses lugares preconcebidos e que buscam normalizar esses sujeitos por meio de metodologias de adaptação fragmentada do currículo ouvinte, borrando assim esses limites, constituindo lugares de inventividades de si.

Martins (2015, p. 161-167, grifo nosso) descreve a forma como esses surdos são narrados por profissionais de uma escola: “*encapsulados, diluídos, invisíveis e isolados*”, produzem “*comportamentos inadequados*”, são “*crus*”, “*não sabem responder*”. Já os surdos se consideraram como “*divergentes*” em relação aos alunos ouvintes.

Além disso, os surdos que demonstravam maior domínio na utilização da Libras buscavam apresentar-se nas interações escolares de maneira ainda mais diferenciada e distinta dos demais surdos que demonstravam menor domínio na utilização da língua.

A autora afirma que tais narrativas se reproduziam nas diversas estruturas relacionais da escola: entre surdos-que-sabem-libras, surdos-que-não-sabem-libras; direção e coordenação, bem como a relação com a produção de conhecimento escolar, desdobrando-se nas formas avaliativas, expressas nos modos como performatizam suas participações dentro de sala e nos instrumentos de testes.

Pensar uma escola-tabuleiro ocupada por sujeitos da diferença surge como uma possibilidade de constituir um discurso que considere sinuosidades e borrarmentos dessas linhas cartesianas que buscam contingenciar a diferença e instituem formas corretas ou aceitas de performatizar-se.

Operar pelas lentes da filosofia da diferença é constituir um esforço que violente as linhas estabelecidas de uma forma cultural aceita, dando passagem a uma narrativa de linhas sinuosas e instáveis, pois “é preciso que a própria variação não deixe de variar, quer dizer, que ela passe efetivamente por novos caminhos sempre inesperados” (DELEUZE, 2010, p. 60).

A escola é entendida então, como um território sempre móvel por sua multiplicidade e multiconexões. Mobilidade essa que não se constitui como um movimento unidirecional ou com velocidades controláveis.

---

<sup>9</sup> Linha molar em Deleuze e Guattari (1997, p. 220) comporta a ideia dos sistemas de hierarquização social e político, controle, rigidez e univocidade. Essas linhas constituem espaços de produção das identidades sociais e sistemas de valores binários, circulares e segmentários. Constituem-se ainda como necessárias para a constituição de práticas de ressignificação, resistência e fuga.

Historicamente, as tensões que se constituem entre as casas performativas do tabuleiro-escola e os sujeitos escolares produzem discursos que buscam conformar os surdos, produzir subjetividades que atendam às demandas de comportamento numa sociedade ouvinte e normalizadora: “*ele é muito bonzinho, tudo que a gente pede ele faz*”; “*ela, mesmo sendo surda, é mais aplicada do que muitos alunos ouvintes... olha o caderno dela*”.

O que se propõe, então, é um deslocamento do pensamento de um lugar que pensa as pessoas surdas e seus movimentos de visibilização e invisibilização que precisam ser normalizados ou padronizados, para um lugar móvel, dinâmico e fluído, de escola básica atravessada não por uma única forma surda, mas, por multiplicidades surdas.

A diferença deixaria de ser algo que precisaria ser categorizado, hierarquizado ou comparado e seria constituinte de um currículo-experiência, potente e bailarino, ou seja, passaria a diferença a partida e chegada, multilugares de expressão e invenção nas relações escolares.

Pimenta (2017, p. 14) constitui e opera com a ideia de que a escola, para além de ter sido inventada com o propósito histórico de produzir e disciplinar sujeitos, se estabelece socialmente como espaço privilegiado para encontros surdos, e afirma:

O espaço que vem possibilitando a aproximação e o encontro entre os surdos tem “[...] sido preponderantemente o escolar [...]”. Se a escola se constitui um território de aproximação e convivência, ela também é um local inventado para que todos saiam com marcas profundas no modo de ser e de estar no mundo. Dessa forma, a comunidade surda, também constituída dentro da escola, é fortemente marcada pela influência escolar.

Para além dos *espaços-tempos* escolares, que são atravessados pelas culturas surdas e pelas relações de poder que compõem os sistemas de subjetivação destes, adiciono os movimentos e fluxos de poder-resistência, as afinidades e os interesses constituídos nos encontros surdos-surdos como potências fundantes desses movimentos inventivos, que, por sua vez, são *acontecimentos-discursos*.

Essas afinidades e interesses produzem relações que violentam as fronteiras do *tabuleiro-escola*. Borram e reinventam a si mesmos nas suas formas de ser nos espaços e relações escolares. Esse movimento traz à centralidade a necessidade de pensar os *surdos-jogadores*.

## **2.1 ... Linhas de entrada – que comecem os jogos...**

Repensar a postura do *pesquisar-aventureiro* por entre-lugares do tecido curricular fabricado pelos sujeitos escolares surgiu como necessidade imediata. Não o pesquisador “*que veio vigiar a gente*” ou “*ficar na sala avaliando a forma que a gente dá aula*”, mas, alguém que se propôs a construir uma narrativa que persegue potências inventivas.

Compreendendo que a postura cartográfica “nem sempre é fácil no início”, e que “só pode ser produzida por meio da prática continuada do método da cartografia” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 58), reforço que este texto consiste em uma narrativa cartográfica constituída nas necessidades produzidas nos movimentos de habitar lugares da escola básica em conjunto com diversos outros atores que compõem esse território.

Referenciadas pelos movimentos do pensamento cartográfico de Deleuze e Guattari (1995, 1997, 2005), tomo emprestadas narrativas de autores como Rolnik (1989), Brito e Chaves (2017), Passos, Kastrup e Escóssia (2009, 2015), Fonseca e Kirst (2003), Kastrup e Passos (2013), Barros e Passos (2012), Barros e Kastrup (2012), Kastrup (2009) e Prado Filho e Teti (2013), buscando construir pistas norteadoras para esta *pesquisa-aventura*.

Partindo da ideia-força de que cartografar não é fazer um decalque e sim um mapa (DELEUZE; GUATTARI, 1995), é possível pensar que, como um mapa, o que se pode é sinalizar as rotas percorridas, narrando as experiências produzidas. Utilizando palavras de Deleuze e Guattari (1995, p. 21): cartografar é “uma experimentação ancorada no real”.

Além do escape da imobilidade do decalque, este mapa, que é construído com os sujeitos envolvidos nos encontros, movimenta diversos planos de força, logo, um mesmo campo habitado produz diferentes possibilidades de encontros e distintas experiências cartográficas.

Esta potência *inventiva-criativa* dos encontros vividos na experiência cartográfica escapa do peso da busca pela verdade, pois se conecta ao princípio do pensamento rizomático proposto por Deleuze e Guattari que comporta a potencia de conectar as diferenças sem as contingenciar e hierarquizar.

Passos, Kastrup e Escóssia (2009, p. 10) nos propõem que...

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.

Em Deleuze e Guattari (1995, p. 31, 33), o conceito de rizoma “[...] não tem começo nem fim [...] se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga [...]”. Neste sentido, cartografar é sempre percorrer lugares outros de aproximações e distanciamentos; visibilizações e invisibilizações; afirmações e negações de si ou partes de si.

Dessa forma, ao cartografar (in)visibilidades surdas na escola básica, não coletei dados, tampouco constituí narrativas judicativas sobre práticas individualizadas. Cartografar constituiu-se como potência para acompanhar processos, percorrer lugares e narrar experiências. Não somente dentro dos muros que delimitam fisicamente a construção da escola, mas, em extensões desse território, como a lojinha em frente à escola, os tanques de peixe e criação de abelhas numa aula-passeio e o ginásio de esportes nos jogos escolares.

O *tabuleiro-escola* se expande em territórios de relações aprendizes, ainda que contingenciados e mediados por um currículo escolar. Logo, os estranhamentos vividos neste processo não caminharam na contramão de uma *epistemologia-identidade* da ciência acadêmica, mas numa *outra-mão*, pois produziram possibilidades de pensar percursos e sujeitos de forma discursiva e correlata (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 46).

Brito e Chaves (2017) consideram que cartografar consiste em um esforço do pensamento que se propõe a produzir um conhecimento que não se ocupa em pré-conceber desenhos, formas para os sujeitos e campos pesquisados. Não há roteiro *a priori* que ofereça um percurso seguro e controlado para a investigação. “Não há um ‘como fazer’ antes de entrar em zonas de singularizações e heterogeneidades” (p. 168).

Passos, Kastrup e Escóssia (2009) consideram tal admissibilidade como potência para inverter a lógica do método<sup>10</sup> hegemonicamente aplicada nas ciências modernas, onde a *metá* constitui previamente e sistemicamente o *hódos*. Logo, o trabalho cartográfico propõe uma inversão.

No *hódos-metá* cartográfico, o método deixa de ser previamente pensado e aplicado e passa a ser constituído e experimentado durante construção de um mapa com lugares e rotas sempre móveis e inéditas.

---

<sup>10</sup> A palavra “método” vem do grego *methodos*, composta de *metá* (através de, por meio) e de *hódos* (via, caminho). Servir-se de um método é, antes de tudo, tentar ordenar o trajeto através do qual se possa alcançar os objetivos projetados (MÉTODO, c2020).

Nesta compreensão, cabe então ao cartógrafo o compromisso com o processo e responsabilidade nas intervenções, constituindo com sua narrativa composições de linhas e tramas nas quais está envolvido. Kirst, Giacomet, Ribeiro, Costa e Andreoli (2003, p. 91) propõem que:

Cartografar remonta a uma tempestade... Tempestade de escolher rotas a serem criadas, constituir uma geografia de endereços, de registros de navegação, buscar passagens... Dentro do oceano da produção de conhecimento, cartografar é desenhar, tramar movimentações sem acoplamentos entre mar e navegador, compondo multiplicidades e diferenciações.

Esta inversão do pensamento em pesquisa considera que as heterogeneidades compõem campos de virtualidades. Estes estão sempre abertos e encontram no movimento cartográfico a potência do plano das diferenças no qual, segundo Passos, Kastrup e Escóssia (2009, p. 10),

[...] o pensamento é chamado menos a representar do que a acompanhar o engendramento daquilo que ele pensa. Eis, então, o sentido da cartografia: acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas.

Neste sentido, a cartografia, para além de um princípio do rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995), possibilita pelas suas múltiplas entradas a potência de se constituir enquanto um mapa móvel da realidade narrada. Se transcria também na impossibilidade de concentrar as significações centrais ou hierarquizadas, pois um rizoma não tem centro (PASSOS; KASTRUP; ESCOSSIA, 2009).

Esse movimento inverte a rigidez dos métodos estruturalistas e da ciência moderna, investindo numa experimentação do pensamento, não como um sistema testado e infalível que, ao ser aplicado, dará conta de produzir “a verdade”, mas, como caminho a ser experimentado, sendo necessário nesse processo dinâmico e responsável marcar caminhos e movimentos.

Para esse movimento de experimentação, deve-se, ainda, segundo Deleuze e Guattari (1996, p. 21), considerar os coeficientes de sorte e de perigo nos processos de registro e análise, separando linhas moleculares, que se caracterizam por sua flexibilidade e processualidade, que são lugares de fluxos e devires, de linhas molares, em sua característica delimitante, representacional e estática, marcando, assim, caminhos sempre móveis e modificáveis.

Kastrup (2009, p. 32) considera que o pensamento cartográfico produzido por Gilles Deleuze e Félix Guattari “visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção”.

Fonseca e Kirst (2003, p. 92, grifo nosso), ao agenciar saberes sobre a experiência cartográfica, deixam pistas sobre a ideia cartográfica no campo da diferença ao encaminhar:

O termo “cartografia” utiliza especificidades da geografia para criar relações de diferença entre “territórios” e dar conta de um “espaço”. Assim, “Cartografia” é um termo que faz referência à ideia de “mapa”, contrapondo à topologia quantitativa, que caracteriza o terreno de forma estática e extensa, [...] de cunho dinâmico, que procura **capturar intensidades**, ou seja, **disponível ao registro do acompanhamento** das transformações decorridas no terreno percorrido e à implicação do sujeito percebido no mundo cartografado.

Kastrup e Passos (2013, p. 264) contribuem com o debate sobre o processo de acompanhamento cartográfico quando afirmam que “o acesso à dimensão processual dos fenômenos que investigamos indica, ao mesmo tempo, o acesso a um plano comum entre sujeito e objeto, entre nós e eles, assim como entre nós mesmos e eles mesmos”.

Logo, o acesso a este plano de virtualidades, que tem como característica distintiva a heterogeneidade, a diferença, a inventividade de si, dos processos e dos regimes de verdade, se produz como um plano comum, uma conexão entre processos e sujeitos em uma complexa rede de linhas molares e moleculares.

Neste plano, o cartógrafo segue narrando suas experimentações e não encontrando verdades, pois o habitar lugares e produzir narrativas compostas por experiências entre os diversos planos de composição se contrapõe a discursos encapsulantes e totalizadores, escapando da responsabilidade de “*ao final teremos respostas de como fazer certo?*”

Ao se pesquisar territórios de subjetividades, aventurando-se cartograficamente nos planos de virtualidades, a narrativa produzida resiste à produção de “figuras serializadas”, discursos “homogeneizantes e totalizantes” (KASTRUP; ESCÓSSIA, 2013, p. 264-265).

Assim, a cartografia não se refere à constituição de um decalque de imagens, mas, a um mapa de territórios percorridos, vividos nos encontros. Seu registro escrito é a narrativa dos movimentos dos sujeitos da pesquisa entre campos de forças e relações no tempo e nos espaços.

Deleuze e Guattari (2005, p. 1), ao considerar que um dispositivo se configura como uma rede complexa que articula diversas e diferentes práticas de saber-poder, sinaliza que...

Desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas [...]. É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no, arrastam-no, de norte a sul, de leste a oeste ou em diagonal.

Logo, a opção pela aventura de narrar os processos e movimentos de um *devir-surdo* se deu pela compreensão da potência cartográfica em criar possibilidades de produzir conhecimentos de forma a considerar a multiplicidade dos processos e dos sujeitos entre linhas e fluxos que constituem os diversos dispositivos de subjetivação de surdos dentro da escola básica.

Neste caminho, considero Passos, Kastrup e Escóssia (2015), quando sinalizam que é na incursão ao campo, na aventura de experimentar o pensamento que se produz os processos de refinamento da experiência cartográfica.

Considerando que cartografar consiste em seguir rizomaticamente entre conexões e heterogeneidades constituindo experiências bailarinas, registrando e produzindo lugares de resistência e potência para ressignificar imagens-conceitos sobre sujeitos surdos, acolho o proposto por Kirst, Giacomel, Ribeiro, Costa e Andreoli (2003, p. 91):

Cartografar remonta a uma tempestade... Tempestade de escolher rotas a serem criadas, constituir uma geografia de endereços, de registros de navegação, buscar passagens... Dentro do oceano da produção de conhecimento, cartografar é desenhar, tramar movimentações em acoplamentos entre mar e navegador, compondo multiplicidades e diferenciações.

Tenho na memória a vívida experiência de estar adentrando o território escolar sabendo que deveria acompanhar processos e práticas de (in)visibilização de alunos e alunas surdas na dinâmica escolar. Entretanto, mesmo assumindo a aventura de experimentar e registrar coordenadas em um tecido geográfico múltiplo e discursivo, onde olhar? Ou melhor, o que experimentar naquele território? Quais pistas perseguir?

De fato, o que eu pensava ser a minha porta de entrada – o conhecimento dos surdos e da escola básica pela minha atuação e formação profissional – se constituiu um ponto de bifurcação. A primeira lição da experiência cartográfica foi aprendida: a entrada não constitui o começo, recuperando a imagem-pensamento rizomático de Deleuze e Guattari (1995).

Considerar-me perdido foi uma potência de encontro, o caos produzido me lembrou da fala de Nietzsche em Assim falava Zaratustra: “É preciso ter um caos dentro de si para dar a luz a uma estrela cintilante. Eu vo-lo digo: tendes ainda um caos dentro de vós outros” ([c2002], p. 21).

Ficou clara a necessidade de operar com conceitualizações que dessem pistas não do *o que* fazer nem do *como* fazer, mas que figurasse como um arsenal de saberes que permitisse percorrer linhas e constituir lugares de fuga em relação ao modelo arbóreo que marca tão fortemente as pesquisas em educação.

Neste lugar-experiência, a primeira pista a ser seguida tratou do rigor. Este tema é muito próprio e debatido nas universidades e nas pesquisas acadêmicas e constitui a escola básica também:

***Sala dos professores: conversas, grupos e lanches.***

***Entra direção... e pesquisador:***

***– Estamos recebendo ele de volta, ele vai explicar sobre a pesquisa.***

***Explica o tema, explica objetivos***

***Toca a campã.***

***Tapa nas costas – um, dois, vários...***

***– A gente vai precisar responder e te entregar algo? Vais ver plano de aula?***

***Caminha junto de um grupo de professoras – É uma cartografia e... e... e...***

Já havia feito essas mesmas perguntas. Onde está o rigor? A prova? O rigor da pesquisa cartográfica por se apropriar de um referencial outro de ciência ocupa um outro lugar, opera com outra lógica, deixando de se configurar por ditar previamente as ferramentas e trajetos a serem percorridos através de um método.

O rigor nesta inversão de pensamento consiste na experiência responsável do processo, a vivência nos acontecimentos para produção de narrativas, ao contrário de modelos *demonstrativo-representacionais*, nos quais o rigor se estabelece pela escolha prévia dos instrumentos e roteiros (BARROS; PASSOS, 2012).

Aqui, as experiências interrelacionais entre pesquisador, processos pesquisados e objetivos propostos se constituem e emergem do plano da experiência. Desse mergulho responsável – que constitui o próprio rigor cartográfico, busca-se escapar da representacionalidade, busca-se escapar da obrigação de comprovar ou refutar hipóteses. Aqui, o desafio “a rigor” é de dar passagem, “dar língua para afetos que pedem passagem” (ROLNIK, 1989, p. 13).

Considerando que os trajetos se constituem no processo de trabalho de campo, na composição de experiências com os heterogêneos (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015), e que as ferramentas cartográficas se constroem de acordo com o processo, se estabeleceu como um instrumento de registro de encontros um “diário de bordo”, um registro das coordenadas e de desejos de seguir.

A compreensão das inversões filosóficas que orientam a experiência cartográfica; o princípio da forma rizomática na pesquisa; a própria ideia do rigor e a compreensão de que, à medida que a pesquisa cartográfica produz narrativas sobre as linhas e planos de forças se conectavam, novas inquietações surgiam, o que é próprio da lógica cartográfica.

O que narrar dessa aventura? De qual lugar narrar? A voz da minha orientadora ecoava e me lembrava: “não nos cabe julgar sujeitos, cabe rastrear as práticas e processos destes”. Aqui segui a um próximo ponto nesta descoberta de pistas sobre a experiência cartográfica: o rastrear e acompanhar processos.

A medida que o cartógrafo experimenta a vivência do campo por linhas e fluxos produzidos com os diversos sujeitos, diversas possibilidades de narrativas vão sendo engendradas entre subjetivações, agenciamentos e jogos de *saber-poder* que atravessam as dinâmicas do território.

Como no princípio de rizoma deleuziano, a cartografia busca as conexões “a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente” (BARROS; KASTRUP, 2012, p. 57).

Nesse sentido, escapar das racionalizações que nos compõem enquanto pesquisadores ao mergulhar na experiência cartográfica é compreender que não há um sujeito que julga (pesquisador) e um sujeito ou realidade que é julgada (objeto).

Tal escape tem a potência de produzir possibilidades de mergulho no plano de intensidades expresso pelos afetos, linhas e fluxos. Entre conexões e contradições, narrativas e discursos, o mapa – que é sempre móvel – vai sendo produzido processualmente.

Esta processualidade não se estabeleceu como um momento da pesquisa, mas se constitui como uma atitude permanente e indissociável do fazer cartográfico e se faz presente “nos avanços e nas paradas em campo, entre letras e linhas, na escrita em nós” (BARROS; KASTRUP, 2012, p. 73).

Virginia Kastrup (2009), em *Pistas do método cartográfico*, discute possibilidades de repensar a experiência do campo, pois, colocando sob suspeita nossas formas de olhar e selecionar as pistas que seguiremos no campo, constitui indagações e reflexões sobre o

*que e como* nossa atenção pode ser seduzida por lugares de segurança e simetria no campo. Habitar tais lugares seguros e simétricos coloca o cartógrafo fora das zonas de inventividade, assombro e surpresa – próprios da diferença.

Considerando que é necessário escapar dos aprisionamentos da segurança, o “aprendiz de cartógrafo” (KASTRUP, 2009, p. 35) deve prestar atenção a tudo, de uma forma aberta, onde “essa atenção aberta, sem focalização específica, permite a captação não apenas dos elementos que formam um texto coerente e à disposição da consciência do analista, mas também do material ‘desconexo e em desordem caótica”’.

Neste ponto, a utilização do “diário de bordo”, constituído como lugar de registro das experiências vividas no campo, se tornou ferramenta fundamental, pois possibilitou o apontamento de acontecimentos surdos, pois, ainda que, no momento do registro, alguns fossem entendidos como deslocados ou desconectados, ao compor um conjunto de coordenadas, sinalizou possíveis direções para construção de narrativas, como propõe Kastrup (2009, p. 36):

[...] durante a sessão, a atenção do analista fica aparentemente adormecida, até que subitamente emerge no discurso [...] a fala inusitada do inconsciente. Em seu caráter desconexo ou fragmentado, ela desperta a atenção do analista. Mesmo que não seja capaz de compreendê-la, o analista lança tais fragmentos para sua própria memória inconsciente até que, mais à frente, eles possam vir a compor com outros e ganhar algum sentido.

Nesse sentido da mobilidade, os objetivos são sempre múltiplos na sua constituição e podem surgir em diversos imbricamentos. Logo, cabe ao cartógrafo (e foi um grande desafio) esforçar-se para escapar da hierarquização das sensações e, conseqüentemente, escapar de processos judicativos que podem interferir na percepção dos pontos de atenção.

*Corredor da escola, caminhando para sala dos professores após entrega de algumas notas da 1ª avaliação:*

*– Eles são melhores em matemática do que em português porque matemática é lógica.*

*Outro dia, sala de aula. Continuidade da devolutiva de notas...*

*– Nome... nota...*

*– Nome... nota...*

*– Nome... nota...*

*– Meu Deus! Ele tirou mais em espanhol do que eu – diz o colega ouvinte; risos.*

Pela lógica estabelecida nos discursos, o esperado dos alunos surdos seria que a aprendizagem de uma segunda língua oral, no caso, o espanhol, deveria apresentar os mesmos níveis de dificuldades verificadas na aprendizagem da língua portuguesa. Entretanto, aqui se enlaçam linhas diversas de composição que violentam a lógica estabelecida das capacidades de aprendizagem, gerando uma potência na impossibilidade de comparar os aprendentes por uma linha de incapacidade.

O que nos cabe então? Compreendendo que, pela diferença, os pares, ainda que historicamente serializados e homogeneizados, criam formas de aprender e desaprender que desafiam uma lógica linear, cabe-nos rastrear processos e performatividades.

Tendo que o rastreio ocorre por múltiplas e diversas formas de experiências, tais como visual, auditiva e sensorial, por exemplo, no momento em que o cartógrafo vivencia movimentos que desestabilizam as linhas molares por agenciar múltiplos saberes e poderes que atravessam as performatividades, o cartógrafo é seduzido a reduzir as velocidades.

Esses acontecimentos funcionam como um ponto de contato no qual se muda a velocidade, nunca parando os movimentos, como um pouso, não uma parada, imprimindo um outro ritmo que mobiliza o pensamento na produção de narrativas.

Esse pouso pode ser possível se o cartógrafo, ainda que rascunhe seus objetivos, saiba que as situações-problema são atravessadas pelas realidades vivenciadas; logo, rastrear essas situações-problemas como alvos móveis distanciam-no da ideia de “verdades” pré-concebidas de controle.

O pouso funciona como uma janela, logo, não encontra em si o seu fim. Uma janela é, por natureza, uma comunicação “entre”. Cabe então ao aprendiz-cartógrafo não dispersar-se com a janela, mas reconhecer que...

A janela constitui uma referência espacial, mas não se limita a isso. Significa, antes de tudo, uma referência ao problema dos limites e das fronteiras da mobilidade da atenção. A tônica do conceito é a dinâmica da atenção, visto que há mobilidade no seio de cada janela e também passagem de uma janela para outras, que coexistem com a primeira, embora com um modo diferente de presença (KASTRUP, 2009, p. 46).

Experienciar essas interconexões é fundamental para reconhecimento do objétil, um reconhecimento atento e não automático, onde reconhecer é servir-se do objeto para produção de narrativas e não para aprisiona-lo. É uma atenção e não uma detenção.

Sobre isso, Kastrup (2009, p. 46) concorda com Bergson (1990) quando aquele afirma:

[...] o reconhecimento atento tem como característica nos reconduzir ao objeto para destacar seus contornos singulares. A percepção é lançada para imagens do passado conservadas na memória, ao contrário do que ocorre no reconhecimento automático, em que ela é lançada para a ação futura. Bergson comenta sobre o reconhecimento atento: “Enquanto no reconhecimento automático nossos movimentos prolongam nossa percepção para obter efeitos úteis e nos *afastam* assim do objeto percebido, aqui, ao contrário, eles nos reconduzem ao objeto para sublinhar seus contornos. Daí o papel preponderante, e não mais acessório, que as lembranças-imagens adquirem”.

Pensar a hierarquia ora estabelecida no território que experimentei enquanto *cartógrafo-aprendiz* me permitiu pensar inicialmente uma *imagem-pensamento* composta verticalmente (profissionais-alunos) e horizontalmente (alunos surdos-alunos ouvintes); o grande desafio então foi o de transversalizar a experiência, de forma a decompor hierarquizações e contingenciamentos de processos.

Esta transversalização foi se produzindo à medida que, ao rastrear pistas e registrar no diário de bordo, era possível conectá-las a registros anteriores, constituindo uma narrativa, não retilínea, mas, em uma lógica saltitante.

### 3 .. SUJEITOS-JOGADORES, PEÇAS E SEUS (DES)LUGARES...

Considerando a imagem força de um *tabuleiro-escola* e assumindo a responsabilidade cartográfica de narrar processos, tomo para esta escrita Meyer (1999, p. 60) para pensar as dinâmicas e relações de poder das forças que se apropriam e se expressam no corpo surdo e, nele, produzem narrativas:

São, pois, os sistemas de representação social que constroem os “lugares” nos quais indivíduos e/ou grupos se posicionam (ou são posicionados) e a partir dos quais podem falar (ou “ser falados”), uma vez que estes sistemas providenciam respostas para questões acerca de “quem sou eu?” ou “o que eu posso ser?” ou ainda “quem pode dizer o que, acerca de quem, a quem, em quais circunstâncias” [...].

É possível então assumir que, ao mesmo tempo em que são produzidos lugares nos quais são posicionados, são produzidos também discursos que reconfiguram, quebram essas linhas duras e escapam em linhas de fuga, produzindo sujeitos e possibilidades de jogadas dos surdos na construção de lugares de resistência.

Entretanto, nos próprios territórios culturais de resistência, nas relações entre os próprios sujeitos surdos, se produz engessamentos identitários (PIMENTA, 2017), produzindo assim surdos, meio-surdos, deficientes e outros tantos *surdos-conceitos*, compreendendo que “[...] conceito diz o acontecimento, não a essência ou a coisa [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 33).

Neste sentido, é pertinente considerar como são narrados esses sujeitos e como podem ser narrados a partir de um lugar da diferença. Para esta tarefa, penso um duplo movimento produzido na experiência do campo.

#### 3.1 ... Sujeitos da diferença...

*Sala de aula:*

*Conversa entre os alunos surdos:*

*Aponta... Pega caderno... Desenha...*

*Hã? Ah! (expressão de que não compreendeu)*

*Olham-se e sentenciam: “ele não sabe”<sup>11</sup>*

<sup>11</sup> Considerando que o pesquisador também é intérprete da Libras e que os recortes trazidos para a escrita foram produzidos na experiência do campo e não por meio de entrevistas ou questionários, as interações estarão grafadas em língua portuguesa.

**Corredor:**

- *Lá vem ele! (Balança a cabeça demonstrando contrariedade)*
- *Ele é duro<sup>12</sup>... Tentei ajudar, mas ele não entende, ainda foi dizer que estava apaixonado por mim... tô fora!*

**Sala de aula:**

- *Você não gosta de sentar próximo aos outros surdos? – pergunto.*
- *Prefiro aqui, eles (aponta para os surdos do sexo masculino) falam muita besteira, prefiro ficar só com as meninas ouvintes.*

**Debaixo da mangueira:**

- *Ô mudinho... ô mudinho... vem aqui – grita um aluno.*
- *Ê rapaz... até parece que ele vai escutar! – gestos com as mãos, pronuncia as palavras sem som.*
- *Ei, tu (aponta para o aluno surdo), futebol? – faz movimentos como se jogasse. Aponta, mostra, fala...*
- Tudo resolvido!***
- *Ele é bom professor, o mudinho aí...*

O “mudinho”, sujeito fora do padrão, dos sublugares da normalidade, assume lugares de importância e de disputa para a participação futebolística. Um lugar no qual se visibiliza a diferença e se invisibiliza a divergência do sentido ausente.

Outros constituem relação de distanciamento dos seus pares surdos e, desta forma, desconstruem a ideia de que o fato de ser surdo por si só garantiria a empatia e a construção de relacionamentos mais próximos. Nesse sentido, invisibiliza-se a surdez pela existência de um sujeito de desejos e virtualidades.

Pensar esses sujeitos da diferença é fascinante porque o que se busca é justamente percorrer linhas entre, lugares entre, onde o “entre” pode comportar diversas outras coisas, como a habilidade em Libras, questões relacionadas à sexualidade e gênero. Há uma impossibilidade de definição criativa, de escape e de invenção de si.

Pensar então a potência da constituição de deslugares para esses sujeitos como uma performatividade de resistência e escape, ou seja, pensar “surdos” como um contingenciamento identitário pode até ser uma narrativa necessária na luta por políticas educacionais para surdos, entretanto, a diferença, como constituição primeira dos sujeitos, atravessa e tensiona práticas totalizantes nas práticas escolares.

---

<sup>12</sup> Sinal utilizado por alguns surdos para designar pouco conhecimento em Libras.

Neste sentido, não há um surdo, há sempre surdos em *devir*, sujeitos que borram as definições identitárias, um “*si-mesmo*” inventivo e criativo, um “Poderoso soberano, um sábio desconhecido” (NIETZSCHE, 2011, p. 35), sujeitos atravessados por experiências de vida, sexualidade, língua, linguagem e condições socio-econômicas.

Neste sentido, acolho a perspectiva de Ferrari (2017) quando opera com a ideia da existência de culturas humanas, sem a adjetivação surda, como espaços de produção de movimentos de resistência frente a processos normalizadores para estranhar a naturalização de uma cultura ou forma cultural limitadora e única de ser surdo na escola.

A autora opera dentro de um campo epistêmico denominado de “Estudos críticos da educação de pessoas surdas”, iniciada por Bueno (1997), e se estabelece como movimento de crítica à ideia de identidade cultural surda proposta pelos estudos surdos<sup>13</sup>.

Ferrari (2017) considera em sua escrita a centralidade da questão política da surdez para a produção da ideia de uma cultura humana e não uma cultura surda específica que delimite o que é ou não um surdo. A autora produz um deslocamento no que se tem representado e produzido sobre o que é, ou o que deveria ser um surdo no campo dos estudos surdos. Logo, tal arguição modifica e reposiciona narrativas sobre cultura e escola *de e para* surdos.

Para a autora e o campo epistêmico que serve de referência para sua escrita, a produção de um surdo ideal produzido pelos estudos surdos tende a promover exclusão e desrespeito às diferenças dos sujeitos, estabelecendo a ideia de que, no movimento de reconhecimento político do surdo, criou-se uma *fronteira-conceito* limitante.

Neste sentido, escreve:

A língua de sinais é o ponto central de identificação da cultura surda, por ser uma língua que se expressa em uma modalidade viso-espacial, campo de acesso para aqueles que não ouvem. Dessa forma, a identidade de uma pessoa surda é fortemente marcada pela **política da surdez**. Para essa corrente, uma pessoa com perda auditiva que **expressa** a identidade surda, se **assume** como surdo, **compartilha a forma da cultura surda**, utiliza tecnologias que promovem o mundo visual e se relaciona com a sociedade de forma diferenciada (FERRARI, 2017, p. 15, grifo nosso).

Considero a citação acima uma síntese dos pontos mais fulcrais da crítica constituída pela autora. Seria realmente a língua de sinais o ponto central de identificação

---

<sup>13</sup> A concepção de uma cultura surda no Brasil enquanto lugar identitário-político se estabeleceu enquanto campo de pesquisa e produção acadêmica a partir das pesquisas da Universidade Federal de Rio Grande do Sul, pelo Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES), em 1996, coordenado pelo Dr. Carlos Skliar, sendo reconhecida como “estudos surdos” orientados por uma visão socioantropológica da surdez.

do sujeito surdo? Será que não se assumir politicamente enquanto surdo outorga um “menos-surdo”? Será que um surdo não pode ser pleno utilizando-se de tecnologias que não promovam necessariamente o mundo visual? Ou seja, o surdo só será surdo se for atravessado e mantiver estreita utilização de determinados artefatos culturais?

Estas inquietações transitaram muito fortemente a pesquisa quando dois surdos começaram a utilizar aparelhos de amplificação auditiva.

*– Professor, agora ele escuta é? Ele não é surdo? – senta na cadeira atrás e se aproxima: “Ei... eii... eiii... eiiii”<sup>14</sup>.*

*Sorriso discreto, cabeça sinaliza “não” – “O que?”, pergunta o aluno surdo oralizando.*

*– Professor, ele escuta!*

*– Agora com esse aparelho ele vai entender tudo? – pergunta outro.*

Até que ponto um discurso curricular, historicamente atravessado pela ideia de uma forma culturalista de referência não está capturando as diferenças dos sujeitos-aprendizes, subjetivando-os, ainda, a uma imagem de impossibilidade de aprender e se fazer no mundo referenciados por uma deficiência debilitante que, ao ser normalizada, os colocaria em “igualdade” de potência aprendiz dos ouvintes?

Não estaríamos aqui experimentando um movimento que desloca para a ausência da audição, ou seja, a deficiência debilitante – e o próprio surdo, a responsabilidade de um não aprendizado, pois *“agora com o aparelho ele vai entender tudo”*? Continuo tensionando este lugar, pois considero um encontro potente de linhas, operando com Ferrari:

Não faz sentido considerar que duas pessoas surdas e com distintas trajetórias de vida tenham as mesmas valorizações culturais e linguísticas devido somente à condição da surdez. Ainda mais quando se refere a uma realidade social repleta de desigualdades (econômicas, culturais, educacionais, etc.), como no Brasil (2017, p. 16).

Coloco em questão as matizes da diferença de sujeitos surdos em suas construções de si, estes vão se afirmando pelos seus “gestos” e “jeitos” atravessados por conflitos e contradições, positivando-se a si mesmos enquanto surdos, sempre em *devir*,

---

<sup>14</sup> Utilizo-me dos acréscimos de letras para registrar a ideia de aumento de volume vocal utilizado pelo aluno.

multiconectados em movimentos que forçam linhas molares de encontro às outras, produzindo lugares outros inventivos.

Estes lugares inventivos que escapam os movimentos de captura hierarquizantes em jogadas criativas e insuspeitas:

*Um círculo formado na entrada da sala:*

*Levanta cabelo,*

*passa mão nos cabelos.*

*Entre fios dourados e castanhos*

*Espirais contidos por um lenço vermelho*

*Nos dentes, já não há o parêntese ortodôntico.*

*– Você viu, professor? Ela agora tá que nem a gente!*

*– Como fala que ela tá bonita?*

*– Ah! (Sinal de bonita)*

*Risos.*

Pouso neste lugar de encontro, onde os limites estruturais das casas performativas dessa *escola-tabuleiro* se encontram, um “em cima da linha”, um lugar outro produzindo, onde a diferença surda escapa das invisibilizações na deficiência e explode em sua singularidade, ainda que sofra tentativas de captura por “*ela agora tá que nem a gente*”.

Ouso pousar neste lugar e produzir que neste momento em que uma *aluna-surda* e *alunas-ouvintes* deixam de ser mutuamente surda e ouvintes para serem meninas em *dever*, e ainda que atravessadas por *imagens-desejos* de beleza, escapam de lugares fixos das identidades em encontros.

Por alguns momentos, as marcas identitárias se invisibilizam, e o que se pôde experimentar foi uma explosão das diferenças, rompendo com as estruturas molares que tão potentemente constituem os sujeitos. Um instante, um emaranhado de vidas, de ideias, de encontros que, mesmos sendo separadas posteriormente pelos afazeres escolares, transportam consigo novas potências por não serem mais as mesmas, pois...

Quando um corpo encontra outro corpo, uma ideia outra ideia, tanto acontece que as duas relações se compõem para formar um todo mais potente, quanto que um decompõe o outro e destrói a coesão de suas partes. Eis o que é prodigioso tanto no corpo como no espírito: esses conjuntos de partes vivas que se compõem e decompõem segundo leis complexas (DELEUZE, 2002, p. 25).

Pensar esse movimento inventivo, para além de considerar os atravessamentos sociais, econômicos e políticos como práticas de subjetivação dos sujeitos, possibilita narrar lugares e sujeitos da diferença, onde...

Podemos ser muitos, mil talvez... Por que não poderíamos sê-los?! Todos nós podemos sê-los, surdos e ouvintes, uns e outros. Nós todos, outros, somos as possibilidades de reinvenção da auto afetação de nós mesmos. A diferença, um fato, sem que sejamos uns e outros referenciados nessa forma de sermos, de podermos nos construir nas nossas multiplicidades. A diferença da identidade de surdos e ouvintes não apenas influenciada, definida, determinada porque ouvimos ou não. A fronteira, a ambiguidade, o híbrido e, talvez, o contraditório, porque somos humanos e não tão somente porque sabemos e temos a audição ou não. Argumento perturbador, provavelmente, para aqueles que tanto pensam em termos de posições binárias, quanto pensam a diferença de “um” referenciada à diferença do “outro”, quando reconhecer o “outro” e, de fato, a diferença, significa que pensemos a multiplicidade e variação dessa diferença, cada “um” com a sua diferença múltipla e não “um” para com o “outro” (SANTANA NETO, 2013, p. 31).

As narrativas construídas por Santana Neto (2013) não excluem esses atravessamentos, mas, questionam uma hierarquização do *poder-ser-dessa-ou-daquela-forma*. Neste sentido, pela perspectiva da diferença, não há necessidade de justificar ou validar formas de ser ou modos de vida surda baseadas em uma escala ou modelo ouvinte de certo ou errado.

Aqui, a ausência do sentido auditivo deixaria de ser contrária à presença da audição, o que estaria na centralidade seria apenas o que pode um surdo na sua diferença.

O estranhamento das teorias hegemônicas, historicamente constituídas sobre os surdos, foram como forças que violentaram o pensamento estático e solidificado no processo de experiência cartográfica, colocando em movimento a busca por um outro movimento de pensamento. Não um movimento que represente ou que delimite identidades, mas, um movimento outro que opere com a diferença em sua potência criativa.

Nesse sentido, “[...] queremos pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente, independentemente das formas da representação que as conduzem ao mesmo e as fazem passar pelo negativo” (DELEUZE, 2000, p. 8). Dessa forma, se escapa da ideia de uma diferença que se opõe ao “igual” ou de uma diferença que demarca contingenciamentos para organização e hierarquização e representação.

A atenção para pensar sujeitos da diferença é muito cara a esta narrativa, pois a ideia de surdo enquanto sujeito de deficiência, e portanto “especial”, ainda atravessa de forma potente a escola e os jogadores que criam suas jogadas nesse tabuleiro performativo.

Um exemplo seria a da docilização das pessoas com deficiência e, conseqüentemente, dos surdos:

***“Toca a campá<sup>15</sup>, pula, corre... Um no pescoço do outro... Arrasta sandália... Pisa no cadarço do tênis do outro... Corre, em várias direções”.***

***Os bancos que ficam ao centro do pátio, são como um refúgio para aquela onda de gente. Nele, alguns professores já com seus livros e materias aguardam. Cuidadores e alguns responsáveis também se acomodam:***

***– Olha aqui o roxo – diz uma senhora, mostrando o antebraço. Em seguida, um relato.***

***– Ele... ele...***

***– Mas não é aquele surdo? Sim! Aquele da sala do [...] ano.***

Seria impossível pensar que um aluno, adjetivado como surdo, desempenhasse atitudes violentas ou a naturalização de uma docilidade inerente à deficiência, produzindo um deslocamento do ser humano em toda a sua porosidade social, histórica, política e comportamental?

Demarca-se novamente a potência das lentes de uma filosofia da diferença como narrativa que resiste a processos de representação e reducionismos de quaisquer espécies sobre a diferença, inclusive o da negação, enquanto caráter fundante das identidades e das performatividades dos sujeitos.

Tais reflexões não implicam uma negação de culturas surdas, nem tampouco buscam retirar a importância produzida pelas narrativas surdas a respeito do ato político de ser surdo, mas, produzem um deslocamento potente para pensar a diferença surda.

Tensionar discursos historicamente estabelecidos sobre a deficiência pelas lentes da filosofia da diferença possibilita pensar os movimentos surdos nos tempos-espacos escolares, sempre em movimentos inventivos. Pensar tais lugares é reconhecer a inventividade de rotas de fuga de paisagens fixas e de corpos interditados pela deficiência para sujeitos sempre em um devir surdo.

---

<sup>15</sup> Forma como os alunos reconhecem e comunicam o sinal sonoro que informa e marca os tempos escolares.

Este *devoir* surdo enquanto potência inventiva se constitui como ponto fundante na construção de movimentos, de um percorrer de fluxos de multiplicidades, onde o olhar por meio da diferença possibilita a criação de práticas que desestabilizem dispositivos hierarquizantes. Neste sentido,

Deve-se perceber, que a partir das diferenças existentes entre a minha voz e do outro, existirão inúmeras diferenças, pelo simples fato de sermos diferentes, sem a necessidade de comparações, é preciso sair do campo dos discursos da igualdade, e atentar ao conceito da multiplicidade, sem a necessidade de sobreposição (MIRANDA JUNIOR, 2017, p. 29).

As possibilidades de, a partir de um *devoir* surdo, pensar lugares de alteridade, sem a organização fixa e hierárquica dos binarismos históricos escolares, estabelece caminhos de estranhamento e reflexão sobre as narrativas, sobre os sujeitos surdos e os modos de vida que são constituídos sobre eles. Desse modo,

Na contemporaneidade, pensar no outro, respeitar o outro e fazer a pergunta pelo outro, tem se tornado enfadonho, engessado, autoritário, precisa-se recolocar/refazer a pergunta ao outro, devolvendo-lhe a palavra, sem que seja algo mecânico, conversar e discutir com o outro, sem pensar o outro como o “diverso”, um “outro eu”, e sim, em uma diferença existente entre o eu e tu, nós e os outros, nossos outros, recolocara pergunta ao outro, fazer atravessar o labirinto sem se fixar em margens, desterritorializando-se das amarras existentes/insistentes de falar sobre o outro e o que lhe falta (MIRANDA JUNIOR, 2017, p. 31).

A ideia de um *devoir* surdo carrega a virtualidade de acompanhar os fluxos construídos pelos surdos que compõem esta pesquisa-experimentação “sem representações absolutas sobre o outro” (MIRANDA JUNIOR, 2017, p. 32). Esta perspectiva permite experienciar o *tabuleiro-escola* pelas lentes da diferença, (re)conhecendo a interdependência criativa existente entre os termos eu, nós e eles, sem a necessidade de sobreposição ou fixidez, ainda que reconhecendo a dinâmica de forças que ocupam e operam no território. Logo,

A diferença [...] não deve ser entendida em relação ao estudante do ensino regular, pois não se trata da diferença entre duas modalidades de ensino ou entre dois indivíduos, mas a diferença em sua singularidade, em sua potência, em sua força e não como comparação. Contudo, o currículo escolar tende de todas as formas universalizar, igualar, formatar, controlar os fluxos. [...] a diferença pura é o acontecimento maior do ser. Não um acontecimento qualquer e sim o primeiro e mais significativo de todos. A diferença está no cerne do próprio ser, como a sua manifestação mais

profunda. O ser na verdade, se diz da diferença. Ele não é “a” diferença em si, no sentido platônico do termo. Mas é diferença em si, no sentido em que uma filosofia da diferença a toma: um ser unívoco que se diz da diferença [...] (CORREA, 2004, p. 37).

Destarte, considerar os lugares da diferença em seus movimentos inventivos em uma *escola-tabuleiro* é considerar os sistemas de captura dessas diferenças. Tomando as ideias de Foucault (2004) em relação aos processos, penso que os processos de subjetivação, ao ordenar o mundo interior, estabelecem linhas de criação de imagens de si para si e de si para os outros, e, nominando e organizando os indivíduos, constituem dispositivos de captura da diferença, reconfigurando e reposicionando os sujeitos nos jogos de poder.

Abreu (2016), Alves (2016), Araújo (2017), Gare (2014), Maia (2015) e Pereira (2014) são exemplos de pesquisas que abordam nas suas narrativas a instituição histórica de um sujeito escolar surdo deficiente e desviante da normalidade. Esta forma reabilitatória e normalizadora que orientava as práticas sociais e educativas desde a Antiguidade clássica, ainda que de forma modernizada, se faz presente nas práticas naturalizadas do fazer pedagógico e ainda possui a capacidade de subjetivar sujeitos surdos enquanto sujeitos de desvio.

***Texto no quadro, copia no caderno***

***– Apaga luz da frente – diz que o reflexo impede a cópia do texto.***

***Apaga-se a luz.***

***Reclama um, reclamam dois, reclamam, reclamam – Acende, professora!***

***Explicações...***

***– Mas ele não é surdo? Devia ver melhor que a gente!***

***Outro dia:***

***Texto no quadro***

***Transcreve para o caderno, toca a campã – alvoroço...***

***– Terminou a aula!***

***Apaga o quadro. Algumas mãos levantadas sinalizam “não”.***

***– Eles não terminaram? Era só um lado, o restante foi da aula passada.***

***Olho o caderno e vejo folhas em branco. – Por quê? – sinalizo.***

***– Difícil copiar; demora muito – sinaliza um aluno.***

***Outro dia:***

***– Revisão!***

***Explicação oral, pincel em mãos, rabiscos no quadro...***

***“resp.” – seta – “carac”. Puxa uma seta da palavra, mais uma e mais uma.***

***Alunos surdos olhando para intérprete***

***Final de explicação – podem copiar as anotações do quadro.***

***– A prova está baseada na revisão, é só estudar pelo caderno agora.***

É da cultura ouvinte e das línguas orais que, historicamente, as técnicas, abordagens e caminhos pedagógicos são produzidos e se ressignificam nos espaços escolares. À vista disso, o que reproduz atualmente são retornos, ainda que “modernizados”, dos princípios que subjetivavam os sujeitos surdos como incapazes no início do século XIX.

Neste ponto, as práticas pedagógicas baseadas em uma língua e cultura maior, ao reproduzirem sistematicamente estratégias de ensino que se conectam às formas culturais de aprendizagem e de verificação da aprendizagem, reforçam os estereótipos sociais de incapacidade.

Não seriam as abreviações “*resp.*”, “*carac.*” publicações de uma estratégia monolíngue? As setas utilizadas enquanto o sentido está sendo comunicado verbalmente, estariam conectando o quê? O que produz essa sequência “lógica”?

***“... nós temos a responsabilidade de ensinar pelo menos o básico, né? Como eles vão enfrentar o mundo aí fora?”***

Coloca-se na centralidade dos processos escolares o reconhecimento, ou, pelo menos, a admissibilidade das potências de ser no mundo e no mundo fora do espaço escolar, mas, determinadas práticas contraditórias a este reconhecimento publicam um outro sujeito. Um sujeito da deficiência que precisa se adequar às formas e modos de vida ouvinte.

Morgenstern e Witches (2015), tratando dos processos de subjetivação surda, constituem em suas narrativas diversas críticas aos processos de subjetivação que ora validam socialmente e politicamente esses indivíduos enquanto “subjetividades deficientes”, ora como “subjetividades plurais”. Acrescentam ainda que as “formas culturalistas de surdez” devem-se, em parte, pela captura dos processos de resistência pelos sistemas de poder-saber, que engendram e conformam novas normalizações.

Tais normalizações constituem práticas naturalizadas, sutis, mas nunca silenciosas; ao contrário, carregam valores e constituem em si dispositivos de subjetivação nos espaços escolares e nos enunciados dos diversos jogadores no *tabuleiro-escola*.

***Dia de aplicação de prova simulada.***

– *Essa é a prova*<sup>16</sup> *dos alunos especiais...*

– *Nome-do-intérprete... teus alunos já chegaram?*

– *Ah! Essa não – referindo-se a uma aluna. - É*<sup>17</sup> *da Nome-do-intérprete.*

Nesse sentido, o que se produz é uma posse pedagógica, um “sobrenome” adjetivador que se desdobra e borra as responsabilidades das casas disciplinares da organização curricular, não no sentido de transversalizar as práticas de maneira interdisciplinar, mas, em um movimento de recapturar sujeitos, os enquadrando em lugares outros de identidade.

### **3.2 ... diferença dos sujeitos...**

Pensar os sistemas de subjetivação e os movimentos de (in)visibilização de surdos operando a partir da filosofia da diferença na construção de narrativas se constitui numa tentativa de escapar da estrutura relacional das identidades onde “*a* está para *b* como *c* está para *d*, e cada uma dessas relações sinaliza à sua maneira a perfeição considerada” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 13). É, por conseguinte, assumir a construção de um pensamento que aposta na desnaturalização de arranjos sólidos e historicamente seguros e validados por regimes de verdades.

Para movimentar tais processos, assumimos também que as verdades que produzimos, reproduzimos e assumimos socialmente são pensadas sempre dentro de uma forma discursiva no tempo presente. Entretanto, o presente encontra-se inevitavelmente atravessado pela historicidade, expressa em processos de justificação cultural para excluir, incluir ou normalizar atitudes, modelos, corpos e crenças dentre muitas outras possibilidades de trânsito dos sujeitos.

---

<sup>16</sup> As avaliações são preparadas e colocadas em envelopes fechados e entregue aos diversos professores para aplicação nas salas. Nas turmas regulares que possuem alunos incluídos, alguns professores fazem provas adaptadas.

<sup>17</sup> Aqui se registra a ideia de que a aluna surda pertence, por sua condição “especial”, à intérprete, por esta compor a equipe de educação especial. Foi comum a utilização da expressão “o pessoal da inclusão” para se referir aos intérpretes e professores da sala de recurso multifuncional.

Entendendo esses regimes de verdade como um grande e poderoso sistema de subjetivação, logo, os discursos produzidos nestes podem ser compreendidos como enunciações de um sistema de linguagem que pré-existem ao próprio sujeito, num processo de conformação, transformação e, por que não, resistência.

Considerando esta dinâmica, me aproprio das ideias de Fonseca e Fonseca (1997, p. 127), que, ao tratar das relações da linguagem e a percepção de si e dos outros, propõem que “as relações intersubjetivas são estabelecidas desde cedo através da linguagem, a qual também permite ao falante, dentre outras coisas, ordenar o mundo interior e o mundo exterior, adotando juízo sobre as pessoas que o cercam”.

Isto posto, Silvio Gallo (2003), em sua obra intitulada Deleuze e a educação, considera que a escola sempre tem se valido de sistemas de controle. Essa função se manifesta através de sua intervenção formal por meio dos agenciamentos culturais, conformação ideológica e a modelagem dos indivíduos no/para mercado produtivo. Essas ações, ao contrário do que se possa conceber, surgem e se estabelecem em formas de controle “insuspeitos” (p. 99).

*Aula passeio (campus da UFRA<sup>18</sup> em Castanhal)*

*Descem, todos juntos; apresentação dos anfitriões*

*Caminha, desce e sobe entre os pequenos morros – segue a trilha.*

*Tanque de peixes, 1, 2, 3...*

*Vamos às abelhas...*

*– Os alunos surdos não estão mais aqui – digo...*

*– Estão lá em cima com o intérprete sentados...*

*– ... ei! Pode voltar vocês! – chama a atenção de um grupo de meninas que subiam em outra direção. – Todo mundo junto aqui, isso aqui é uma aula.*

*Aplicação de atividade avaliativa<sup>19</sup> escrita (pré-teste)*

*Interprete levanta com texto em mãos, vai até o professor; diálogo...*

*Volta, entrega o texto. Interpreta...*

*Em Libras, diz: – O teste é igual para todos.*

*– Dez? – retruca.*

*– Sim – responde o intérprete. – Só a prova, semana que vem, é adaptada.*

*Baixa a cabeça, balança desmostrando insatisfação e fala para si mesmo:*

*Português muito difícil.*

<sup>18</sup> Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

<sup>19</sup> O referido teste não era de língua portuguesa, entretanto, consistia em meia lauda com um texto de base e meia lauda com perguntas dissertativas sobre o tema/texto.

O que autoriza a diferença surda nas vivências em sala de aula? Se por vezes estes escorregam em práticas de invisibilização na surdez, em outras são invisibilizados por ela. Um poder invisível que atravessa as práticas escolares. Qual poder que se expressa na surdez que os autoriza a criar um trânsito errante por determinadas práticas escolares?

De certo que o currículo produz sujeitos e práticas que atribuem valor às rotinas pedagógicas de formas diferentes. Se não se pode “escapar” das atividades avaliativas, pode-se escapar da aula, validados e invisibilizados na surdez?

O que define a importância dos acontecimentos pedagógicos? Quais narrativas estão se constituindo e produzindo as hierarquias de valor dos saberes curriculares de uma escola básica para alunos surdos? Pensar esses lugares e pensar as formas de organização do “quadriculado do tabuleiro” é uma valiosa pista que demarca nós de (in)visibilização.

As cores “pretas” e “brancas” deste lugar-imagem são potentes para nos auxiliar a pensar tais relações que narram práticas organizadas no “entre” do pode-e-não-pode escolar. Logo, pensar uma composição que narre acontecimentos surdos na escola básica entre processos de (in)visibilização surda é assumir uma tentativa de não produzir lugares que qualifiquem a diferença em quaisquer formas identitárias.

Nesse sentido, as linhas de composição desta pesquisa-aventura constituíram a necessidade de estranhar outra forma de narrar o espaço escolar surdo. O espaço “bilíngue” e a prática naturalizada de inclusão.

Machado (2005) afirma que, dentro das discussões modernas, o bilinguismo, em certa medida, buscou mobilizar micro relações surdas de si sobre si mesmo e se destacou por ser uma abordagem defendida pelas comunidades surdas em todo o mundo, emergindo em meio a vários séculos de fracasso do oralismo como uma forma outra de se fazer ver.

De certo que denunciou, através dos debates políticos, que as relações de poder estabelecidas no processo de educação das/nas comunidades surdas não se restringiram somente à falta de instrumentalização metodológica e organização do processo educacional. Apontou formas culturais de reprodução da deficiência debilitante.

Entretanto, o estranhamento proposto a partir de um lugar filosófico da diferença se estabelece em relação à base ideológica bilinguista que influencia de forma potente as organizações dos sistemas educacionais atuais. Ainda que desenvolvam e coloquem em movimentos ações de inclusão, como elemento norteador para currículo e a organização disciplinar para surdos, produzem capturas de identidade.

Como potência, o bilinguismo enquanto abordagem, mas também enquanto balizador filosófico atual, não se ocupa em explicar os surdos pela origem da surdez, que

historicamente se apoia nos parâmetros médicos enquanto poder disciplinar histórico. Por esta razão, e por assumir um lugar de resistência organizada politicamente, ocupa um grande destaque nas produções acadêmicas. Assenta-se na ideia de que o surdo é uma pessoa “diferente”<sup>20</sup> e considera que as línguas orais não preenchem as necessidades comunicativas da pessoa surda.

Compreende que o surdo tem uma língua própria, que se amplia para além do reconhecimento legal, e com ela tudo que implica para um povo nos campos sociopolíticos desses indivíduos.

Na perspectiva bilíngue, deixar-se-ia de comparar o surdo aos ouvintes, não havendo o que curar ou normalizar. A “diferença” passa a ser positiva e não mais um objeto de estudos para cura, pois o que antes causava transtornos agora se torna, ou deveria se tornar, fator contributivo para melhoria das interrelações na escola formal.

Por conseguinte, em 2002, a autora Gladis Perlin, publicou um artigo na revista da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) no qual versava sobre a necessidade de um processo de alteridade em relação ao campo teórico de educação de surdos e defendia o princípio bilinguista na educação. Produziu a ideia de uma identidade surda plena, como uma identidade política. Ainda que, concebendo a impossibilidade de identificar todas as possibilidades e combinações de se constituir no mundo, narrou seis tipos hierárquicos de identidade como principais convergências.

Neste ponto, ainda que, compreendendo um deslocamento de uma subjetivação médico-terapêutica (oralismo) para uma subjetivação de características sócio antropológicas (bilinguismo), sinalizando rotas de escape do campo da deficiência, como é possível pensar movimentos de subversão em relação à estereotipia historicamente construída, quando, mesmo admitindo-se a multiplicidade, se estabelece através da construção teórica, e portanto, enunciadora, pontos de “convergências identitárias” que novamente categorizam e hierarquizam as manifestações da diferença dos surdos?

Hall (2003) propõe que as identidades, até então concebidas como fixas ou diversas, na pós-modernidade escapam dos enunciados propostos, fragmentam-se de múltiplas formas em suas contraditoriedades, descontinuidades e em constante modificação.

Destarte, a relação que constitui entre a filosofia bilíngue, que ainda opera com demarcações políticas que outorgam e validam um modo surdo de ser, e a filosofia da

---

<sup>20</sup> Utilizo aspas por não se tratar do conceito deleuziano de diferença, que constitui esta escrita.

diferença deleuziana, produz a necessidade de narrar acontecimentos surdos em lugares da diferença, entre inventividades, reversibilidades, transitoriedades, conexões e resistências.

Esse lugar outro, possível e válido, propõe um deslocamento conceitual no olhar o surdo, as relações e regimes de verdades que transitam e atravessam o território escolar formal em questão. Além disso, esse deslocamento para uma perspectiva da filosofia da diferença constitui entre-lugares de resistência quando compreendem e constituem a diferença como potência primeira dos indivíduos na produção de linhas de fuga de uma univocidade surda numa lógica binária surdo-Libras.

***Aula-passeio***

***Grupo de alunos à frente – em direção ao apiário***

***“Ei!” – longo e grave.***

***Alguns alunos olham para trás...***

***Risos***

***– Faz com a mão! Tu é surdo.***

***Sala de aula***

***Entra o aluno surdo – fones de ouvido passando dentro da camisa, pendurados na gola.***

***– Pergunta pra ele por que ele usa fone se ele é surdo – pede um aluno.***

***Aponta o lado direito – “nada” (em Libras). Lado esquerdo – “pouco”.***

***– Ah! É por isso que ele dança.***

Na perspectiva da diferença, é possível narrar surdos outros, que inventivamente em *devoir* estabelecem linhas moleculares. Linhas que borram o preto e branco do *tabuleiro-escola*. Sujeitos surdos-falantes, surdos-ouvintes e surdos-dançantes.

Não se trata como podemos perceber, de uma nova receita psicológica ou psicossociológica, mas de uma prática micropolítica que só tomará sentido em relação a um gigantesco rizoma de revoluções moleculares, proliferando a partir de uma multidão de devires mutantes: devir-mulher, devir-criança, devir-velho, devir animal, planta, cosmos, devir invisível-tantas maneiras de inventar, de “maquinar” novas sensibilidades, novas inteligências da existência, uma nova doçura (GUATTARI, 1980, p. 139).

Em “diferença e repetição”, Deleuze (2006, p. 53), considerando o lugar da diferença, auxilia na compreensão de que a centralidade do problema da univocidade não é que “o Ser se diga em um único e mesmo sentido. É que ele se diga, em um único e mesmo sentido, de todas as suas diferenças individuantes ou modalidades intrínsecas”,

logo, um surdo que oraliza, ou um surdo que dança, ou um surdo que joga, não estaria criando lugares inéditos para si e para sua singularidade? Não seriam estes lugares produzidos entre visibilizações e invisibilizações de si no quadriculado da escola?

Perspectivar lugares outros pela filosofia da diferença é considerar que não há a primazia do “um” que categoriza e legisla sobre formas de ser; neste caso, pode-se ser sempre muitos em “um”, pois é a diferença que diz do ser e não o inverso, onde...

[...] a diferença pura é o acontecimento maior do ser. Não um acontecimento qualquer e sim o primeiro e mais significativo de todos. A diferença está no cerne do próprio ser, como a sua manifestação mais profunda. O ser na verdade, se diz da diferença. Ele não é “a” diferença em si, no sentido platônico do termo. [...] Neste sentido ele se expressa na multiplicidade e afirma as diferenças que o compõem, não como um todo fechado, nem mesmo como finito e infinito, mas como um “acabado ilimitado” (SCHÖPKE, 2004, p. 150).

Nesta perspectiva da diferença, consideram-se os sujeitos em sua multiformidade, caoticidade e irreducibilidade de suas diferenças em representações. Logo, narrar processos surdos de (in)visibilização é tomar um lugar de resistências a formas culturalistas sobre a surdez que, ao agenciarem saberes, demarcam formas intraexcludentes nos coletivos surdos.

Neste sentido, pode-se admitir a coexistência de multiterritórios, ocupados por relações, segundo Pimenta (2017, p. 109), comunitárias e comunitaristas.

[...] comunidade é um espaço onde ambos os pronomes transitam – tanto os associáveis (surdos) quanto os não associáveis (ouvintes). Distinguindo-se entre os pronomes, ambos estão em constante fluxo e se conectando. A comunidade se fortalece pelos átrios, pois é através deles que somos forçados a nos comunicar e entrar em um acordo [...]. Essa possibilidade da comunicação une e fortifica ainda mais a comunidade e aqui as diferenças são respeitadas.

O comunitarismo sobrevive sob outros aspectos. [...] A divisão igualitária de privilégio constitui atitudes comunitaristas que não respeitam as diferenças e qualidades individuais de cada sujeito. Pensar que um surdo, só por saber Língua de Sinais, é privilegiado para a docência do ensino da língua é uma atitude comunitarista. Dizer que existe um jeito de ser surdo que seja o ideal é também uma atitude comunitarista. Dizer que um surdo não pode oralizar ou ser oralizado é também uma atitude comunitarista. O comunitarismo é uma das probabilidades e formas de se conduzir um grupo. Será que a luta da comunidade surda não é atitude comunitarista?

Pensar lugares de composição do ser que considerem as inventividades e multiplicidades da diferença é considerar a inadequação de quaisquer representações que estabeleçam um ponto de partida e um ponto final; bem como narrativas que se ancorem na necessidade imobilizadora de “mudança” *disso-para-aquilo* ou *deixar-de-ser-isso*. Neste sentido, tomo emprestado para esta escrita o conceito deleuziano de *devenir*.

Experimento deslocar a experiência de uma arte marginal em Kafka, para pensar os surdos atravessados por uma cultura maior – a cultura ouvinte:

Quantos é que vivem hoje numa língua que não é sua? Ou então nem sequer a sua conhecem, ou ainda não a conhecem, e conhecem mal a língua maior que são obrigados a utilizar? Problema dos imigrantes e, sobretudo, dos filhos deles. Problema das minorias. Problema de uma literatura menor, mas também de nós todos: como é que se extrai da sua própria língua uma literatura menor, capaz de pensar a linguagem e fazê-la tecer conforme uma linha revolucionária sóbria? (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 43).

Como extrair da própria expressão de si, em diferença e potência mutante que resiste e se inventa, sem imitação nem conformação, uma narrativa dos acontecimentos surdos? Penso ser possível pela potência inventiva e não genérica do *devenir*, pois este “é captura, posse, mais-valia, nunca é reprodução ou imitação” (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 35). E ainda:

*Devenir* é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. Não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. Tampouco dois termos intercambiantes. A pergunta “o que você devém?” é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 23).

Considerando que não há um *devenir* geral, esse processo de dupla captura, ao formar blocos de composição, não abandona uma forma primeira de ser e se torna outra derivada. Há um múltiplo transmutar das linhas de composição que se encontram, transformando-se em outra diferente, potente e inédita – completa em si, mas nunca acabada.

Nesse sentido, tomo ainda como plano de composição a ideia-força de Miranda Junior (2017) de um *devenir-surdo*, que em sua potência em *devenir* toma as relações de saber-poder, os agenciamentos presentes na narrativa curricular da escola básica, sua historicidade, nas (in)visibilizações dá voz aos desejos do *devenir*.

Entrar no campo e o ocupar pelo *devoir* é estar sempre compondo corpos inusitados, sempre nos encontros com outros corpos. Destarte não se busca aqui refutar a historicidade e a presença de diversas perspectivas da educação de surdos, mas sim compor narrativas com os sujeitos surdos, na potência de um *devoir-surdo*, pois “as fugas e os movimentos moleculares não seriam nada se não repassassem pelas organizações molares e não remanejassem seus segmentos, suas distribuições binárias [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 95).

Cartografar, pela perspectiva filosófica da diferença, é narrar os efeitos e mobilidades de sujeitos compostos por ressignificações de produções discursivas de si entre fluxos de um *devoir surdo*, onde efeito é...

[...] primeiramente o vestígio de um corpo sobre um outro, o estado de um corpo que tenha sofrido a ação de um outro corpo [...]. Conhecemos nossas afecções pelas ideias que temos, sensações ou percepções, sensações de calor, de cor, percepção de forma e de distância [...]. A afecção, pois, não só é o efeito instantâneo de um corpo sobre o meu, mas tem também um efeito sobre minha própria duração, prazer ou dor, alegria ou tristeza. São passagens, devires, ascensões e quedas, variações contínuas de potência que vão de um estado a outro: serão chamados afectos [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 156-157).

Neste sentido, operar com movimentos de um *devoir* é compor nos encontros dos afectos, sempre em diferença, um mapa que escapa de opiniões fixas e inabaláveis, que escapa dos dogmas universais de razão e de verdade, experimentando jogadas e movimentos que deslocam a ideia da igualdade, da correspondência, pois...

[...] *devoir* não é uma correspondência de relações. Mas tampouco ele é uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação [...]. O *devoir* não é uma evolução, ao menos uma evolução por dependência e filiação. O *devoir* nada produz por filiação; toda filiação seria imaginária. O *devoir* é sempre de uma ordem outra que a da filiação. Ele é da ordem da aliança (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 18-19).

Busca-se somente, entre afectos e devires, reconhecer que tipo de composição é possível com afectos de outros corpos. Não mais de uma relação de domínio, sempre fluxos de transformação em pleno processo de singularização.

Deleuze e Guattari (1996) produzem a ideia de sociedade que possui como centralidade organizadora o Estado. Este, por meio de suas políticas de características molares, ocupa-se em disciplinar os corpos. Tais disciplinamentos encontram nestes corpos ressonância, reproduzindo modelos de homem, de mulher, de criança e por que não de escola enquanto forma de poder.

Entretanto, a expansão dessa complexa rede cria e recria complexos modos de organização das linhas e, entre encontros e conflitos, é possível a inventividade de linhas de fuga e estabelecimento de micropolíticas que reconectam, produzindo pontos nodais que explodem em visibilidades criativas e de resistência, pois “do ponto de vista da micropolítica, uma sociedade se define por suas linhas de fuga, que são moleculares” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 94).

Neste sentido, esta *pesquisa-aventura* foi constantemente atravessada pelo desafio de constituir *jogadas-narrativas*, sempre no campo da potência criativa nos movimentos de fuga, resistência e subversão das linhas estabelecidas por um currículo que historicamente produz a universalização dos sujeitos e a normalização dos surdos.

Tal processo ocorre dentro de uma profunda dinâmica de *saber-poder* que se expressa tanto nas práticas pedagógicas sistematizadas (atividades, provas, trabalhos) quanto nos atravessamentos simbólicos, produzindo dinâmicas de ser, ou seja, *jogadas-discursos*.

Constituo como ideia norteadora para narrar as experiências no espaço escolar a compreensão da existência de uma múltipla cultura surda enquanto território ocupado por relações de poder, que produzem narrativas de sujeitos surdos atravessados e subjetivados por modelos e modos de ser ainda fortemente orientados por uma ideia normalizadora.

De certo que, se pela perspectiva da diferença, narramos essas performances, essas atuações sociais, deslocamo-nos do paradigma da ciência moderna para um lugar que considera os movimentos transitórios, fluidos e ocupados por relações de saber-poder.

Tais movimentos atravessam e subjetivam esses sujeitos, que, por sua vez, descentrados de si, em função da linguagem, em sistemas linguístico-discursivos, escapam das possibilidades limitantes das identidades (PETERS, 2000).

Levemos em conta que a língua majoritária e hegemônica nos processos de educação do Brasil é a língua portuguesa; levemos em conta também que os surdos são

obrigados a participar de um processo de escolarização no qual a língua utilizada não é a sua língua.

Tomemos referencialmente, ainda, que, historicamente, as escolas colocam em movimento dispositivos curriculares que reproduzem em suas práticas um sujeito deficiente e, compreendendo a produção de movimentos de resistência e existência, quais *jogadas-discursos* estão sendo produzidas por esses sujeitos escolares surdos?

Nesta escrita, considere cinco pontos na experiência cartográfica, não estabelecendo entre eles hierarquização ou atribuição de valor.

#### **4.1 Circularidades surdas – afirmações de si entre-linhas de um tabuleiro escolar**

Uma onda de gente em um rápido movimento se aproxima e estabelece diferentes rotas: professores, intérpretes e cuidadores para sala dos professores; alunos nas filas do lanche, pendurados nas árvores, nos corredores, em carteiras.

Um “oi” em Libras, outro ergue a mão, outro sinaliza e um grupo em círculo está formado. Os surdos juntos, conversando sobre suas vivências de fora da escola – menos um aluno surdo, mencionado em um diálogo que tive com uma intérprete e uma avó, no qual narraram uma “*explosão de raiva e violência em casa*”, mesmo ele sendo sempre tão “*quietinho*” e obediente na escola. Pergunto aos demais surdos onde ele se encontrava e me disseram que estava na sala.

Nas semanas seguintes, ele lanchava rapidamente e retornava à sala ou de lá não saía. Quando arriscava uma caminhada pelos corredores, sempre conversava separadamente com as alunas surdas, mantendo-se distante dos círculos de conversa formados cotidianamente pelo coletivo de surdos.

Nas semanas seguintes, um dos alunos surdos no círculo de conversa relata que acha bom o colega surdo não estar ali, pois não aquece mais as mensagens e as abordagens dele, e conclui: “*ele é gay, já tentei explicar que não gosto, mas ele é duro*”<sup>21</sup>.

Caracterizo como “circularidades surdas” este movimento dos alunos surdos se reunirem em rodas de conversa na hora do intervalo ou quando os tempos escolares permitiam, onde a única regra de participação era, utilizando ou não a língua de sinais, ser surdo.

---

<sup>21</sup> O termo aqui grafado é utilizado como gíria pelos surdos para designar um surdo que não domina a língua de sinais.

Considerando que estes alunos surdos, ao visibilizarem-se no pátio da escola, lugar central na estrutura física, assumem um *lugar-discurso*, uma visibilidade como prática política, enunciam múltiplas formas de performatizar-se surdo. Constituo então em um duplo movimento de composição.

O primeiro se estabelece na tentativa de desterritorializar os espaços ouvintes em um território cultural de existência-resistência surda. Para esse entendimento, constituo a ideia de que, os alunos surdos, ao se reunirem com outros colegas surdos nos corredores e, circularmente, no pátio da escola próximo ao local de entrega do lanche, demarcam uma circularidade de resistência e afirmação de suas diferenças em relação aos ouvintes.

Nesse sentido, visibilizam-se como diferentes, dando voz a afectos surdos, a modos de vida que não se encerram na surdez, mas, se expressam na potência de um *devoir* que, subvertendo linhas de identidade, publicam narrativas outras de si, onde...

O afecto não é a passagem de um estado vivido a um outro, mas um *devoir* não humano do homem. [...] não é uma imitação, uma simpatia vivida, nem mesmo uma identificação imaginária. Não é a semelhança, embora haja semelhança. É antes uma extrema contiguidade, num enlaçamento entre duas sensações sem semelhança [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 224-225).

Não me ocupo em narrar este movimento como uma forma ou estratégia de publicar um único modo de vida surdo de ser, mas, trazer à centralidade movimentos de resistência de sujeitos da diferença quando estes, trazendo para o *tabuleiro-escola* suas singularidades, constituem possibilidades de serem narrados para além de uma adjetivação surda.

Aqui se pode narrar sujeitos com múltiplos atravessamentos históricos, sociais e políticos; sujeitos de sexualidade e de gênero, por exemplo. Nas circularidades, afectos outros ressoam entre si, produzindo jogadas que desafiam a rigidez das casas quadriculadas do *tabuleiro-escola*.

O segundo movimento, entendido como uma visibilização individualizada, se conforma quando cada aluno surdo, ao sair do lugar desterritorializando pela circularidade surda, se produz como partícipe de uma comunidade diferente, existente e resistente em suas múltiplas formas de ser. Ele, o sujeito surdo, não somente é um sujeito da diferença, como também é um sujeito de pares diferentes.

Este movimento carrega consigo a virtualidade de pertencimento, narrando-se sempre em *devoir*. Fora desta circularidade, estes alunos buscam se afirmar diante dos

colegas ouvintes, transportando a mesma resistência visível no pátio para as relações interpessoais nas salas de aula.

Esses sujeitos da diferença se apropriam e reconfiguram os conceitos de surdo quando, deixando de ocupar um lugar de identidade surda produzida pelo coletivo ouvinte e surdo, escapam por um entre-lugar, pelo meio, arrastando consigo possibilidades infinitesimais de ser.

*Sala de aula:*

*Ela entra sorridente – já não está com o aparelho ortodôntico.*

*Um lenço vermelho amarra o cabelo e termina com um nó no topo da cabeça.*

*Um “Uhuuu!”; “olha, ela tá toda produzida”...*

*“Professor, pergunta pra ela onde ela comprou esse lenço...”*

*Tradução, fala, tradução...*

*Saem juntas*

*Na volta, olha sorrindo:*

*– Ela – aponta para colega ouvinte – emprestei o batom.*

*Pátio da escola – outro dia:*

*Uma, duas, três... lenços na cabeça...*

*– Você viu? – aponto.*

*Sorriso e sinal de sim...*

*– Eu que trouxe de presente – me diz ela.*

*Se encontram – mão nos cabelos – risos – aponta aqui, toca, aponta...*

*Toca a campinha.*

Surda? Também! Aqui se borram as fronteiras da dualidade surdo/ouvinte. O que enuncia naquele encontro entre linhas de identidade são desejos de sujeitos da diferença, que se produzem criativamente, onde “o desejo não é a representação de um objeto ausente ou faltante, mas uma atividade de produção, uma experimentação incessante, uma montagem experimental” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 30).

#### **4.2 A aula da sala de aula: *entre-jogadas* aprendiz**

A campinha toca, os alunos (des)organizados se acotovelam pela porta e ocupam seus lugares. O movimento já é conhecido dos alunos. Entra o professor. Livros sobre a mesa, pincel nas mãos, todos de frente para o quadro branco.

A aula começa com o registro escrito no quadro, que deverá ser transcrito para os cadernos para posterior explicação do conteúdo. Após a explicação, uma série de perguntas é apresentada e devem ser respondidas de forma escrita para verificação da aprendizagem.

Os alunos surdos, como a maioria dos demais, copiam em seus cadernos e, com o auxílio do intérprete, buscam entre os símbolos da língua portuguesa pistas que correspondam às perguntas.

Esta rotina foi experimentada em diversas aulas e em diversas disciplinas curriculares. Na maioria das vezes, os alunos surdos transcreviam partes do texto orientador por encontrar palavras ou termos de grafia idêntica entre a pergunta e o texto.

***Sala de aula:***

***– Qual o sinal? – aponto para palavra no texto.***

***Sinal (faz um sinal em Libras)***

***– Não... – respondo.***

***Outra palavra – aponto.***

***Sinal – não... respondo novamente.***

***Faço o sinal, e pergunto o que é...***

***– Ah! – aponta para a intérprete – ela explicou...***

***Explica a ideia central.***

Não saber a palavra em língua portuguesa, em uma primeira vista, produz uma ideia de desconhecimento sobre o assunto, tema ou história. Entretanto, mudando-se a conexão, é possível ver escapar pelas mãos uma compreensão sobre os fatos nos quais estão transitando.

Ainda é possível sustentar que há um lugar residual da deficiência na escola da inclusão expressa nas práticas escolares unilaterais. Fernandes (2006, p. 3) narra processos de invisibilização de surdos que subjetivam sujeitos da diferença em sujeitos da deficiência:

[...] as situações excludentes a que são submetidas crianças e adolescentes surdos, simulando o papel de aprendiz e reproduzindo os rituais para ocupar o lugar de aluno em sala de aula: – copiar da lousa, copiar do colega, copiar de seu próprio caderno – o aluno surdo aprende e acaba por fortalecer este tipo de estratégia: copiar para se manter vivo no ambiente.

Tais situações, segundo Gare (2014), ampliam o abandono da escola básica por parte dos alunos surdos, produzindo sujeitos sociais com pouco ou nenhum domínio da

língua majoritária como também da língua de sinais, reafirmando, assim, a incapacidade de escolarização e deficiência social.

Em relação aos alunos que permanecem no sistema formal de educação, Fernandes (2006, p. 3) acrescenta:

O contexto educacional está organizado de forma que todas as interações são realizadas pela oralidade, o que coloca os alunos surdos em extrema desvantagem nas relações de poderes e saberes instaurados em sala de aula, relegando-os a ocupar o eterno lugar do desconhecimento, do erro, da ignorância, da ineficiência, do eternizado não-saber [...].

Não quero negar os processos históricos de exclusão que atravessam a escola, mas, ocupando um lugar outro de olhar, me interesso por lugares de escape. Então, quais coordenadas nesse plano de imanência me são possíveis constituir? Por onde narrar escapes?

Neste aspecto, foi necessário “desver” o visto, inclusive por mim, na prática da interpretação em sala de aula.

*Entra a intérprete; mini lousa debaixo do braço – Na minha experiência como intérprete, utilizávamos pequenas lousas fabricadas com papel filme transparente pelos professores da sala de recursos multifuncionais.*

*Olha! A escola comprou?*

*Não, essa é minha mesmo – responde a intérprete.*

*Risca/apaga; desenha, puxa seta. Circulos – Uma aula da aula.*

Aqui se constitui um lugar de grande tensão, pois a forma com a qual se verifica a aprendizagem é majoritariamente pelo registro escrito em língua portuguesa. Aqui se expressa como linha dura e moral<sup>22</sup> do currículo: os testes e verificações da aprendizagem ocupadas por uma língua maior, com seus valores e referências fundantes do currículo escolar.

Vale destacar que a instituição pesquisada adota um caderno de questões de múltipla escolha, onde cada disciplina curricular participa com dez questões. Além deste simulado, são aplicadas uma série de atividades complementares, somas à média do simulado.

---

<sup>22</sup> Constituo como ideia de moral para o currículo a partir do princípio de moral em Deleuze (1992, p. 129-130) como conjunto de práticas de caráter coercitivo, julgando e estabelecendo modos de ser certos ou errados.

A aplicação se realiza em dois dias. Para os alunos surdos, professores produzem provas com oito questões, duas a menos do que os demais alunos. Somente alguns produzem questões com adaptações, o que caracteriza uma prática não institucionalizada.

***Sala de aula – dia de aplicação de avaliação***

***Cadeiras enfileiradas, entrega dos textos avaliativos e cartões resposta.***

***Explicações de norma das provas***

***Sentados, ponta do lápis marca palavras iguais, risca em baixo,***

***Procura; “a” – sinal de “não tem” – como uma voz para sí mesmo***

***Segue; b, c, “d” – “ok” – chama intérprete.***

***Apona e faz sinal de “certo?”***

***– Não posso dizer, mas, se você acha que é a certa, marca.***

***Abaixa a cabeça – a prova segue.***

Ainda que a nota divulgue e produza um dado que enuncia um lugar de aprendizado, a dinâmica da sala de aula produz um discurso outro, uma conexão e forma outra de expressar dos aprendentes. Recupero aqui a minha inquietação: por onde escapam?, quais lugares são produzidos para expressão desse saber?

De certo que subverter as normas e padrões de verificação escolar, pensar o tipo de conhecimento constituído historicamente que são narrados no/pelo currículo na escola básica é, sem dúvida, cartografar lugares “entre”, onde as práticas são ressignificadas, não só de um, mas de todos os jogadores.

***Eu sei – jogada 1***

***Correção das atividades complementares***

***Leitura da questão 1: escreve, puxa seta, aponta***

***Tradução em Libras***

***Mão levantada: “eu sei isso, não sei escrever...”***

***– Pede pra ele explicar – diz a professora***

***Sinais, sinais, aponta – fim.***

***Escreve na folha da atividade – “certo – explicou em Libras”***

Os surdos engendram territórios de resistência, colocando em movimento a visibilização de suas diferenças enquanto potência nos diversos espaços e relações que se estabelecem no contexto escolar.

Em grupos ou individualmente, os surdos operam e acionam saberes que desestabilizam as relações, produzindo linhas de fuga que possibilitam escapar, não somente da premissa de uma subjetividade deficiente, mas, de uma cultura unívoca e uma imagem social única de ser surdo-deficiente, ainda que em jogadas que não produzam os resultados esperados:

*Eu sei – jogada 2*

*Dia de devolução das atividades corrigidas*

*Explica como será a avaliação*

*Corrige a atividade no quadro:*

*Nome – levanta, pega a atividade corrigida...*

*Nome,*

*Nome,*

*Nome, você não fez a atividade, qual o motivo?*

*– Eeu sei, pode perguntar, não fiz porque esqueci em casa, mas eu sei...*

*– Três semanas? – indaga o professor, – não, não! Você precisa ser responsável, aqui todos são iguais...*

*Senta, olha para trás*

*– “Eu sei igual você” – sentencia.*

*– Diferente, você falta, falta, falta.*

Pensar lugares de resistência e lugares de subversão das linhas molares é escapar do maniqueísmo do pensamento. Entretanto, é considerar também que nos processos de visibilização surda entram em jogo todos os aspectos de uma singularidade humana. Não há aqui a intencionalidade de narrar sujeitos destituídos de sua historicidade, de suas vivências e de suas estratégias singulares.

Admitindo que...

[...] o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de prática de liberação, de liberdade, como na Antiguidade – a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural (FOUCAULT, 2010, p. 291).

Borram-se as fronteiras de uma identidade surda historicamente docilizada. Entra em jogo o sujeito da diferença com todas as múltiplas formas de fazer-se no mundo. Tais processos de (in)visibilização, ao contrario do que se possa imaginar, não possuem controle. Tão pouco é possível supor um tempo de existência, pois não estão em parada,

estão sempre em movimento de captura e subversão por meio de jogos de poder para falar e ser falado nos sistemas de representação de uma *escola-tabuleiro*.

### 4.3 (In)visibilização na surdez e da surdez

Assumindo uma narrativa que considera os sujeitos surdos em jogos de poder em um *tabuleiro-escola* e, com isso, considerando os mecanismos de subversão, resistência e captura, arrisco pensar uma dinâmica de invisibilização de si na imagem histórica da surdez enquanto deficiência e jogos de invisibilização dos sujeitos surdos nos discursos normalizadores.

#### *Sala de aula:*

*A professora toma vista dos cadernos, corrigindo no quadro...*

*– Eles fizeram? – pergunta à intérprete, movimento quase unânime por parte dos professores. A intérprete então traduz a pergunta e olha os cadernos verificando um a um.*

*Logo na primeira carteira, a expressão de “você não fez de novo, né!”*

*Surge um debate entre os surdos e a intérprete sobre o porquê de não terem executado a tarefa. Um dos alunos vira e afirma:*

*– Eu sei fazer, não fiz porque tenho que trabalhar, mas ele não sabe – apontando para o colega surdo que há semanas se mantinha distante. Continua sua defesa reclamando que se ele fosse “burro” ninguém “brigaria” com ele.*

#### *A aula continua:*

*– Hoje vou corrigir os cadernos, fila por fila, começando por aqui...*

*Corrige, entrega, chama, corrige, entrega*

*– SILÊNCIO! – grita. – Se eu parar aqui, todo mundo vai perder e eu quero ver na prova!*

*Um dos alunos surdos retira um boné da mochila e o coloca na cabeça. O boné é imediatamente tomado por um colega. Entre joga para cá e joga para lá, o aluno surdo dono do boné se levanta e, oralizando palavras que deixavam claro o aborrecimento, atravessa a sala e recupera o item perdido.*

*A sentença logo surge dos colegas ouvintes:*

*– Olha aí, professor! Ele avacalhando a aula! Briga com ele também – risos.*

*– Eles fizeram? – pergunta novamente o professor para a intérprete (como reação).*

*– Não, não fizeram.*

*– Vê se eles fazem. Pelo menos de um colega! – responde o professor.*

***Corre intérprete, caderno a caderno: “Palavra?”***

***Usando o alfabeto manual, perguntam para a intérprete o que significam determinadas palavras da língua portuguesa; a resposta vem por meio de sinal em Libras. “Ah!”... uma, duas, muitas vezes.***

***– Eles terminaram – comunica a intérprete.***

***– Traz aqui.***

***A intérprete informa o comando do professor e os três juntos vão à mesa, recebem seus vistos e são dispensados antes dos demais colegas.***

***– Eu sou surdo também! – uma voz ecoa. Seguem risos pela sala.***

***Ao final da aula, no até logo, uma caminhada até a sala dos professores:***

***– Muito difícil trabalhar com surdos, eles mal sabem escrever, apesar de saber que o que faço não é o ideal, imagino que ao escrever, mesmo que seja cópia, ajuda o processo.***

Tomando como referência o concebido por Jullien (2009), discutido por Kastrup e Passos (2013), é possível narrar processos e práticas de visibilização e invisibilização de sujeitos surdos a partir da presença marcante de um ideal universal-regulador no currículo. A cópia, a apresentação da resolução grafada nos cadernos... funcionam como indicadores de ensino, entretanto, não de aprendizado.

Logo, os sujeitos surdos, subjetivados por um constante lugar “especial”, atravessados por um currículo que ainda produz um sujeito ora deficiente, ora diferente, estabelecem performances invisibilizadas na surdez.

Utilizam-se do paradigma da deficiência na relação com as práticas pedagógicas e do paradigma do “aluno especial” nas relações com os colegas ouvintes, escapando ou transitando de uma forma outra nos rituais pedagógicos estabelecidos.

***Cadeiras em círculos, outras em quadrados...***

***Cartolina, lápis de cor, cola, tesoura***

***Desenha, apaga, pinta, recorta, cola, prepara o cartaz***

***Em Libras, ela explica sua composição – tradução para o português, palmas!***

***– Agora vamos fixar os cartazes na lateral da sala – encaminha a professora.***

***A aluna surda se levanta, pega a fita adesiva e fixa sua produção junto ao quadro.***

***E ali permaneceu sem nenhuma objeção.***

Pela invisibilização na surdez, por rotas de aluna especial, o ato de fixar o cartaz com seu nome e ao lado, entre parênteses, “surda”, visibiliza a sua diferença. Uma jogada

que inverte a lógica do processo com um posicionamento rebelde-marginal, admissível somente pela sua condição visibilizada na homogeneização da deficiência.

O lugar de normalidade, que historicamente serve para “[...] classificar e excluir pessoas que não são como nós, e para enquadrá-las em aparatos pedagógicos, assistenciais ou terapêuticos” (LARROSA; LARA, 1998, p. 8) é desterritorializado pelos surdos, criando dentro dos discursos normalizadores rotas de passagem vantajosas.

Nessas práticas e modos de acionar a ideia de deficiência, produzem-se e movimentam-se como invisíveis *na* surdez dentro da sala comum, interligados pedagogicamente pelo intérprete ao professor.

Logo, se em certa medida reconfiguram os espaços em rotas de vantagem, invisibilizados na surdez, por outro lado, reafirmam e deixam-se narrar por práticas e rituais pedagógicos de invisibilização da surdez, sendo então narrados em lugares de desvantagem em relação aos ouvintes, nos sistemas representacionais.

Baynton (1996, p. 12 *apud* LULKIN, 2000, p. 23) articula um importante questionamento: “em que momento preciso a pessoa surda torna-se Surda?” Reconheço e assumo o lugar de desver a ideia de sujeitos surdos, não para destituir o valor e a importância dos movimentos políticos da surdez, mas, por compreender lugares outros de narrar esses sujeitos, considerando que...

Assim como no gênero, idade, raça, e outras categorias, a diferença física está envolvida, mas diferenças físicas não carregam sentidos inerentes. Eles precisam ser interpretados e não podem ser apreendidos fora de uma rede de sentidos culturalmente criada. O sentido de “surdez” é contestado, embora grande parte das pessoas ouvintes e muitas das pessoas surdas não o saibam, e o sentido muda ao longo dos tempos. Ele [o sentido] tem, por assim dizer, uma história (BAYNTON, 1997, p. 128 *apud* LULKIN, 2000, p. 23).

Owen Wrigley (1996) opera com uma distinção sobre a constituição das narrativas sobre pessoas surdas que possibilita pensar para além de uma condição física. Se, historicamente, para a audiologia, enquanto ciência médica, um surdo se caracterizava pela ausência ou perda em diversos níveis da audição e por ela se estimava tratamentos, pela culturalidade surda, se produzem sujeitos da diferença, agora narrados por práticas discursivas de inclusão e exclusão em jogos de poder no *tabuleiro-escola*.

[...] para Foucault, discurso significava uma série de enunciados que criam uma linguagem, e constroem sentidos, para falar sobre um tópico específico, num momento histórico particular [...] já que todas as práticas

sociais pressupõem um sentido, e os sentidos dão forma e influenciam o que fazemos – nossa conduta –, então todas as práticas têm um aspecto discursivo (HALL, 1997, p. 44).

Ainda que atravessados por práticas de definição, classificação e hierarquização de um discurso cultural maior – o ouvinte –, arrisco afirmar que tais movimento de captura e fuga nas práticas discursivas na escola e dos modos de vida surda pelo currículo escolar se espalham como um rizoma, não possuem uma única direção, desarmam diversos dispositivos de controle e dão consistência às suas virtualidades.

Como uma imagem rizomática e não como uma imagem arborescente, os surdos criam para si *jogadas-discursos* que os mantêm vivos no *tabuleiro-escola*. O fato de serem suas práticas discursivas por vezes capturadas não encerra ou bloqueia a potência de um *devir* surdo, pois o “devir, mesmo que acabe terminando no atual, no espacial, na extensão, no molar, só pode começar no virtual, no espaciotemporal, na intensão, no molecular, e sempre tentando regressar a esse estado” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 81).

#### 4.4 Entre bombons e pipocas – jogadas que escapam do tabuleiro

A rua na qual geograficamente se encontra a escola é relativamente estreita. Em frente a meia dúzia de passos, um comércio. Nele, bombons, canetas, cadernos, uniformes escolares, pipocas e um pebolim<sup>23</sup> disputam a atenção dos alunos.

Este comércio funciona como um ponto de encontro antes, durante e após o período diário de aulas na escola. O que acontecia naquele lugar que atraía de forma tão potente os alunos? De certo que podemos, pelo saber comum, enumerar diversos motivos, como a informalidade, a desobrigação, a diversão.

Ocupo-me em narrar este lugar de potência inventiva e subversiva da diferença em movimentos de fuga dos manqueísmos e regimes de verdades a partir da imaginação.

Pensemos na imaginação e em como a ciência moderna modificou completamente seu estatuto. Para nós, a imaginação está do lado do subjetivo. Vem daí a sua associação a termos como irrealidade, ficção, delírio, fantasia, alucinação, sonho etc. Daí também resulta que tenha perdido todo o valor cognitivo e esteja enclausurada nesse âmbito informe do psicológico. Para os antigos, pelo contrário, a imaginação era o meio essencial do conhecimento. [...] A imaginação era a faculdade mediadora

<sup>23</sup> Jogo de futebol de mesa. Nele, as equipes estão fixas por hastes de metal que se deslocam horizontalmente e em giros sobre o próprio eixo. Na maioria das vezes, jogam dois ou quatro jogadores e cada time objetiva fazer gols no oponente.

entre o sensível e o inteligível, entre a forma e o intelecto, entre o objetivo e o subjetivo, entre o corporal e o incorporeal, entre o exterior e o interior. [...] A imaginação está ligada à capacidade produtiva da linguagem: recorde-se que fictio deriva de facere, o que ficcionamos é algo fabricado e, por sua vez, algo ativo. A imaginação, assim como a linguagem, produz realidade, a incrementa e a transforma (LARROSA; LARA, 1998, p. 135).

*Naquela sala de aula algumas carteiras escapavam ao perfilamento. Na fila junto à parede, próximos à mesa do professor, estavam agrupados os alunos surdos. Quando o professor se colocava a escrever no quadro o conteúdo da aula, um dos surdos subia, olhava pela janela e descia. Uma, duas, três vezes.*

*– O que está acontecendo? – pergunto.*

*– Não, nada!*

*No outro dia, a aula iniciou e este mesmo aluno não estava presente. Perguntei aos colegas surdos se eles sabiam onde ele estava, se estava tudo bem.*

*“Está aí” – apontam em direção à parede.*

*– Onde? – retruco, por imaginar que estaria no corredor.*

*– Não, na venda de bombons.*

*Fui eu quem subiu na cadeira nesse dia. Pela janela da sala, pude ver não somente ele, o aluno surdo sobre o qual havia indagado, mas outros alunos. Uns jogavam, outros, compravam. Alguns, sentados em um pequeno banco, quase um em cima do outro.*

*Toca a campã do intervalo; os alunos que estavam atrasados entraram na escola.*

*Uns correram direto para a fila do lanche.*

*– Oi, tudo bem? Vi você lá na venda.*

*– Tudo, estava esperando – faz o sinal do colega surdo<sup>24</sup> – para ele me ensinar matemática.*

Aproprio-me da imagem do cavalo, peça do jogo de xadrez, quando salta por cima de outras e se coloca numa determinada casa do tabuleiro, para pensar este movimento. Nas semanas seguintes que antecederam à verificação por simulado, este encontro aprendente dos colegas aconteceu mais três vezes.

Skliar (1998, p. 19) afirma que “existe uma medicalização orientada diretamente aos sujeitos ‘deficientes’, mas também há uma medicalização das ciências humanas no sentido de medicalizar a teorização, educação e escolarização desses sujeitos”.

<sup>24</sup> Em Libras, os nomes próprios são substituídos por sinais próprios. Esses sinais se tornam os nomes das pessoas e são atribuídos por outros surdos. Normalmente, são levadas em considerações características físicas e o nome em língua portuguesa. Entretanto, assumem características criativas da arbitrariedade da língua.

Tomemos Skliar (1998) e estes dois lugares distintos: comércio e escola. Cada um ocupado por relações de poder e regimes de verdades. Um operando com encontros imaginativos-criativos conduzidos por formas não acadêmicas de ensinar; no outro, um espaço pensado e organizado dentro de um conjunto de normas e procedimentos.

Neste sentido, não sendo contrário aos esforços por melhores possibilidades de pensar a educação de surdos nas técnicas, intervenções e currículos, considero a potência desses encontros surdos, ressaltando que não há aqui uma preocupação nem a intenção judicativa em dizer se um ou outro é melhor ou pior; continuo indagando. O que acontecia ali que não acontecia dentro do espaço formal?

Nesses encontros, se visibilizava a diferença, não somente a linguística, mas a de aprendizado e de formas de acessar o conhecimento. Ainda que esses *encontros-potência* não ocorressem dentro do espaço físico da escola, tal jogada desterritorializa o lugar de diversão e reterritorializa como lugar de conhecimento escolar.

Se, por um lado, os processos formais de educação de surdos ainda são orientados por um discurso ouvintista, por outro, estes sujeitos recriam para si lugares outros, desestabilizando a ideia de que a deficiência que lhes adjetiva é responsável por um lugar desfavorecido na aprendizagem.

Em encontros, que aconteceram dentro do espaço físico escolar e fora dele também, ao visibilizarem a diferença, esses sujeitos surdos não só desestabilizaram as formas de pensar as rotinas pedagógicas que orientam as formas culturais de aprender e ensinar o conhecimento escolar, eles arrastaram para dentro da dinâmica dos tempos escolares formais uma potência de afirmação de si enquanto sujeitos da diferença e de resistência de culturas, de língua e de modos de vida.

[...] a língua de sinais é uma das principais razões de encontro entre os surdos, pois é através desta vivência de compartilhar uma língua de modalidade gestual-visual que eles têm oportunidades de trocar experiências, conversar, aprender. [...] Dessa forma os encontros surdo-surdo favorecem o surgimento da cultura surda com seus variados aspectos. Sendo assim, os sujeitos surdos reconhecem modelos e valores históricos através de várias gerações de surdos (BOLDO, 2015, p. 35).

Historicamente, narra-se os sujeitos surdos como sujeitos do silêncio; sujeitos da ausência. Tal narrativa encontra ressonância em uma sociedade que assenta sua produção de mundo, de culturas, de verdades na oralidade e som. A ausência, a falta, a inabilidade

oral-auditiva que se constitui por séculos de intervenções ouvintes de caráter normalizador, ainda que residual, compõe discursos e práticas curriculares.

Quando sujeitos surdos escapam dos lugares de subjetivação deficiente e narram a si próprios como sujeitos de potência, desestabilizam modos culturalistas de pensar a escola e o aprendizado, bem como ressignificam os dispositivos por eles produzidos.

O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (FOUCAULT, 2012, p. 246).

Pensando nessa possibilidade de *entre-lugares* inventivos e de resistência surda na escola básica, tomo emprestado para compor esta escrita as reflexões de Corazza (2013, p. 33):

[...] Como criar para si Currículo-Clandestino que desenvolva, no campo curricular, um novo espaço de pensar? Como abrir nossos poros e criar novas sensibilidades, que nos deem condições de possibilidades para acompanhar os movimentos imperceptíveis e intempestivos de currículos fortemente codificados? Ora é simples: “Fiquemos atentos”! Por que esses Currículos-Andarilhos, fazendo aparições descontínuas, praticando atos violentos, esticando linhas de inovação, criando contra pensamentos, a exterioridade pura, acabam movimentando todos os currículos, sem exceção.

Considero as pontências criativas quando sujeitos surdos reivindicam para si lugares antes ocupados por formas culturais de deficiência e, desterritorializando esses lugares, rompem com as molaridades que os aprisiona, produzindo lugares de fuga e invenção de si; e, admitindo que “há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga”, é possível afirmar que o que agora se cria, novo se cria, pois, “[...] a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter umas às outras” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 18).

Novamente, valendo-me da ideia rizomática deleuziana, entre linhas e fluxos, continuo tensionando com Corazza (2013, p. 143) esses lugares inventivos e inéditos nos processos de (in)visibilização surda na escola básica:

Neste momento de fascínio pela globalização econômica reprodutora e cultural homogeneizadora (em que comunidades e indivíduos portam um

niilismo absoluto ou um pessimismo atávico), qual currículo, dentre os que conseguimos produzir, mantém-nos em devir-revolucionário [...]?

Ponderando que as políticas curriculares estão para o estabelecimento de linhas molares, e em sua seguimentaridade dura se organizam em campos disciplinares de saberes identitários, proponho-me a continuar a experimentar rotas de escapes entre bombons e pipocas, pois, ao contrário do que possa imaginar, os processos de criar novas sensibilidades na escola básica não segue uma ordem arbórea.

*Pebolim ao centro...*

*Roda, gira, grita e pula – tudo ao mesmo tempo.*

*A bolinha dentro do retângulo da mesa vai-e-volta.*

*Goooooolll...*

*Abraços... Aponta aqui, pega o caderno, faz um desenho, na mão um sinal de legal.*

*– Gooooolll...*

*– Ah! Vamos trocar os pares, ela é melhor que vocês.*

Assumo narrar esta cena como uma jogada na qual a diferença surda não desaparece, tampouco é silenciada. Esta, sendo perspectivada de um lugar outro que não o lugar da deficiência ou da ausência, violenta as tramas que constituem os lugares de identidade.

Aqui não importam as estratégias sob as quais a comunicação se estabelece. O que importa é o sujeito, em toda sua singularidade e suas expressões. As regras, por vezes institucionalizadas, flexibilizam-se e deixam-se moldar por sujeitos de criatividade.

Este lugar que produz acontecimentos clandestinamente se move por *entre-lugares* no *tabuleiro-escola*, nas práticas e nas novas experiências relacionais. São jogadas que colocam os *sujeitos-peças* em cima das linhas e espalham-se na virtualidade de *des-ser*. *Des-ser* não como oposição, produto ou desqualificação de deixar de ser alguma coisa, mas, *des-ser* em *devir*.

Como a rainha do xadrez, *devindo* em todas as direções, afetam uns aos outros, e, como ocupam um lugar “entre”, produzem e reconfiguram as próprias narrativas de si dentro das dinâmicas do tempo formal de educação.

Pensar tal narrativa a partir de uma filosofia da diferença deleuziana é admitir uma construção de singularidades surdas sempre em mudança, que, nas suas experiências, são atravessados por afectos que mudam as velocidades de si nos fluxos.

Neste sentido, para além de uma subversão e fuga, em invenções de si, nas linhas hierarquizadas da *escola-tabuleiro*, estes sujeitos surdos produzem *jogos-discursos* entre linhas e fluxos de um rizoma, múltiplos jogadores agenciando para si as diversas casas do tabuleiro. Tal multiplicidade desafia a ideia de continuidade ou de representacionismos da identidade, pois...

As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades (DELEUZE; GUATARRI, 2011, p. 10).

Se narrássemos movimentos de (in)visibilização surda de um lugar da identidade, seria possível considerar que as vivências ao redor do jogo de pebolim, entre bombons e pipocas, seriam como uma “caneta” da realidade que torna real o rascunho – pré-concebido, pensado em seus limites, suas formas, e esperaríamos que tais comportamentos, levando em conta as narrativas históricas da deficiência surda, os tornassem mais dóceis e subservientes aos modos de vida maior.

Entretanto, se pela diferença narramos, deslocamos à centralidade do discurso os diversos planos de construção da imagem surda, seus desdobramentos na reprodução de modos de vida e os comportamentos para os quais foram educados pelas vivências, tornamos possível uma narrativa surda em sua multiplicidade, entre institucionalizações de saber e de verdade que atravessam na *escola-tabuleiro* estes sujeitos.

Nesse sentido, não há que se esperar uma reprodução de comportamentos, como impressões serializadas dos sujeitos, mas sim, estarmos preparados para constituir novas narrativas com as novas e inéditas peças que se constroem na experiência entre sujeitos, logo, reproduzir atividades ou tentar reproduzir encontros, ao contrário de um condicionamento, produzirá novos escapes, novas versões de si; isso é potente, ainda que caçado e aprisionado por dispositivos de controle.

#### **4.5 Peças em *devoir* – jogos (ina)propriados?**

Os jogos internos são um conjunto de atividades esportivas que envolvem todas as turmas da escola. Os alunos participam de competições de características individuais e coletivas. É realizado anualmente e conta com a coordenação dos professores de Educação Física e a participação dos demais profissionais.

Futebol, xadrez e outros jogos e brincadeiras compõem o coletivo de atividades que acontecem nos espaços de sala de aula e também no ginásio da escola. Os alunos então organizam-se em equipes e por turmas, e inscrevem-se através de fichas que são confeccionadas pela coordenação.

Neste processo de inscrição dos jogos internos, considero um recorte com dois fluxos distintos experimentados com duas alunas surdas. O primeiro, no qual uma aluna surda é solicitada por duas equipes; e o segundo, no qual a outra é evitada.

Ambas compõem a mesma sala, sentam-se próximas e compartilham as mesmas disciplinas escolares. Entretanto, uma delas busca sempre atender e cumprir com o solicitado pelos colegas; a outra, ao contrário, assume uma postura de afastamento e, às vezes, agressividade em relação aos colegas ouvintes, bem como em relação à equipe de profissionais.

Esta, por vezes, foi descrita pelos profissionais como “*irritada*”, “*rebelde*” e “*insolente*”. Tais narrativas foram se estabelecendo pelo fato de que, quando lhe eram solicitados trabalhos em equipe, organizava grupos somente com surdos, ou permanecia sozinha.

***Último dia de inscrição nos Jogos:***

***Pergunto às alunas surdas: “e vocês, meninas, vão jogar?”***

***– Dama – responde a primeira.***

***– Eu nada! – (produzindo uma expressão que denota dar pouca importância).***

***– Por quê? – indago.***

***– Não gosto. Gosto de jogar surdo com surdo, e só meninas, os meninos são (faz sinal de “safado”<sup>25</sup>).***

***– E as outras meninas daqui?***

***– Chatas – responde. – Não gosto, pedem lápis, pedem dinheiro pra comprar pipoca (olhos para o alto numa expressão de “Saco!”).***

Continuando o diálogo, fala que só gosta de conversar e estar com as demais surdas, evidenciando sua amiga inseparável e concluindo: “*ela me compreende*”.

No retorno à sala de aula, converso com algumas alunas ouvintes a respeito da participação das colegas surdas nas diversas equipes. A narrativa marca uma série de adjetivações comparativas baseadas na experiência escolar entre as duas alunas surdas em

---

<sup>25</sup> Por vezes, o sinal que traduzido para o português significa “safado” é utilizado para descrever surdos que, para além de namorarem muito na escola, assumem uma postura de extrema conectividade, tanto com alunas ouvintes quanto com surdas.

questão: “*boazinha/chata*”; “*ela tenta se comunicar com a gente/não liga pra ninguém*”; “*sorridente/emburrada*”.

A conversa é interrompida pela chegada do professor em sala e uma das alunas conclui: “*ai, professor, ela é muito chata, vive dando ‘cara torta’ pra gente; outro dia, fui pedir um lápis e ela fez assim (gesticula como se dissesse: ‘sai, sai, sai’)*” – *olha pra a colega surda e fala sem voz audível, articulando a palavra de forma exagerada: SURDA CHATA!*

A ideia construída historicamente de um sujeito surdo incapaz, com um corpo deficiente e que precisa ser conformado ao modelo ouvinte, subserviente e dócil, surge e se faz presente também na relação que se estabelece entre colegas ouvintes, ora se visibilizando para ocupar lugares com a diferença surda, ora invisibilizando-se para contornar territórios de conflito.

Na escola-tabuleiro, é possível narrar práticas e modos de controle que prezam pela disciplina dos corpos e dos desejos desses corpos. Tais dispositivos de controle capturam os jogos-discursos e se reproduzem e escorregam entre as casas do tabuleiro. Peças que são posicionadas em casas-comportamentos e delas ressoam nas outras, modificando as regras para ocupar casas-amizades, casas-verdades, casas-companheirismos.

Se, pela identidade “aluno”, “surdo” e “aluno-surdo” espera-se determinados comportamentos e a estes são aplicados códigos e condutas, ou seja, dispositivos de controle, pela diferença, escapando de conceitos moralizantes, é possível narrar roubos para visibilização surda.

*Do lado de fora, os surdos se reúnem.*

– *E vocês, não vão jogar? – pergunto.*

– *Vamos, mas só dama, entre nós mesmos.*

– *E pode? – continuo.*

– *Sim, já falei com a professora da sala.*

– *Por quê? – continuo a conversa.*

– *Quando eles ganham, eles ficam rindo e a gente não sabe do que é<sup>26</sup>.*

Roubo? Isso não seria admitir uma jogada inapropriada? Talvez. Para Barembritt (2003, p. 17), Deleuze e Guattari “roubam” e postulam o procedimento:

<sup>26</sup> Durante os jogos, as diversas salas da escola foram utilizadas para os jogos de tabuleiro (dama e xadrez). Como havia muitas salas, por vezes, não era possível ter intérprete em todas, já que os alunos podiam escolher na hora o jogo e a sala em que estariam jogando.

Eles pegam de cada teoria, de cada práxis, aquela parte que lhes parece mais inspirada, aquela engrenagem que eles poderão colocar no interior de sua máquina teórica e militante, sem interessar-se por completo pelo rótulo geral que possa ter essa disciplina da qual pinçaram e “roubaram” um conceito. Assim como para eles não existe hierarquia entre o mundo natural, o mundo subjetivo e o mundo maquínico e social, também não existem discursos consagrados, textos adoráveis e discursos insignificantes.

Aqui, selecionando o que lhes interessa de todo um coletivo de imagens, narrativas e formas culturais de surdez, articulam e produzem um lugar de barganha, criam um escape das linhas regulamentares dos jogos que estavam postas nos ideias de inclusão, ou seja, tomam das teorizações de si partes que lhes interessam e formam uma jogada que burla as regras do tabuleiro, produzindo vantagem nas *jogadas-convivência*.

Neste sentido, o que me importa é pensar: o que produz esse roubo? Não me interessa pelo ideal de ganhar ou perder, mas pelo processo. O que mais pode produzir jogadas roubadas? Quais reconfigurações no tabuleiro elas produzem?

### ***Jogos internos***

***Folhas vêm e vão – de carteira em carteira***

***Alunos vêm e vão – nas pontas dos pés – de carteira em carteira***

***Ultimo dia de inscrição.***

***– Gente! No intervalo vocês fazem isso – encaminha o professor.***

***Toca a campã – poucos saem da sala – os alunos surdos – menos um que permanece com os demais em sala.***

***– Futebol – grita um no ouvido do colega surdo, seguido por um sim do colega.***

***– Ele vai jogar, ele é bom! – me diz um aluno.***

### ***Aula de artes***

***Os alunos recebem a instrução para formar grupos e os alunos surdos devem fazer parte de grupos com ouvintes.***

***– Ei, professora, a gente não quer ela aqui – mãos na cintura, ao lado da mesa da professora.***

***– Mas vai querer, só porque ela é surda vocês não gostam dela? O que é isso?***

***– Não, professora, é porque ela é besta – sentencia e volta.***

***Executam o trabalho e, ao final, pedem para a colega surda escrever o nome.***

A diferença que é visibilizada em um jogo coletivo de futebol por um colega surdo encontra-se margeada por colegas que, em função dessa mesma diferença, assumem a

jogada de invisibilizar-se individualmente. Neste sentido, há uma força, tanto em jogadas individualizadas quanto em jogadas coletivas. É sempre um jogo de poder.

Não arrisco sustentar a ideia de que os sujeitos surdos engendrem maquiavelicamente suas jogadas, pois, se assim o fosse, não estaríamos fluindo em *devoir*, mas, constituo a ideia de que esses sujeitos desejantes engendram sempre jogos de poder.

O poder só trabalha com duas paixões fundamentais: esperança e medo. Esperança de a gente conseguir sobreviver investindo nessas formas que nos mantêm impotentes. E medo de não sobrevivermos, de não subsistirmos, na medida em que entramos em conflitos com essas formas ou não sabemos como encontrá-las (FUGANTI, 2002, p. 7).

Neste sentido, a sobrevivência e a afirmação de si enquanto diferente funcionam como jogadas que articulam e mobilizam comportamentos e atitudes nos diversos lugares do espaço escolar; entretanto, o fato de ser surdo, para além de uma perspectiva da diferença como constituição primeira dos sujeitos, ainda é narrado e produzido como um rótulo. Nesse rótulo, se inscreve e se publica o que nele deve estar contido. Porém, é nas vírgulas desse texto que se disputa poder.

Se retomarmos o fato de ser uma escola sob a qual se inscreve um rótulo de inclusão, e que esta inclusão se sustenta em um ideal de convivência baseada nas identidades, é consistente a ideia de que o currículo, ainda que contingenciado por práticas que se dizem na igualdade de direitos e deveres, escapa e se diz na diferença dos sujeitos.

Este rótulo surdo (descritivo-prescritivo) como um espaço estriado<sup>27</sup> parece apagar ou turvar a percepção dos múltiplos aspectos do ser humano: a adolescência, mudanças corporais, personalidade, etnia, orientação sexual, por exemplo. Por conseguinte, é importante resgatar o proposto por Deleuze e Guattari (1997, p. 180, 195) sobre a dinâmica dos espaços discursivos:

Outras vezes, ainda devemos lembrar que os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não pára de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso. Num caso, organiza-se até mesmo o deserto; no outro, o deserto se propaga e cresce; e os dois ao mesmo tempo [...], contudo, ambos estão ligados, se relançam. Nunca nada se acaba: a maneira pela qual um espaço deixa-se estriar, mas também a maneira pela qual um espaço estriado restitui o liso, com valores, alcances

---

<sup>27</sup>Para Deleuze e Guattari (1997), o espaço estriado revela ou se traduz na ordem e no controle, estando os trajetos restritos às características dos territórios que os determinam e o espaço liso conecta-se ao caos, aos nomadismos, aos devires, às performances, sendo, portanto, uma abertura para novas sensibilidades e realidades.

e signos eventualmente muito diferentes. Talvez seja preciso dizer que todo progresso se faz por e no espaço estriado, mas é no espaço liso que se produz todo devir.

Esses acontecimentos, acolhidos por uma perspectiva discursiva, enunciam virtualidades, pois acolhem e regulam o que pode e o que não pode nas performatividades surdas. Estas performances surdas visíveis e invisíveis figuram como o ponto de convergência, onde atualidade, memória e história constituem uma trama complexa.

Nesse sentido, prosseguir no movimento de cartografar os acontecimentos de visibilização e invisibilização surda produz possibilidades de narrar esses processos e práticas a partir de outra perspectiva teórica, contribuindo com uma forma outra de compreensão das relações de saber-poder que compõem esses sujeitos no espaço escolar, ao mesmo tempo em que contribuem na construção de linhas de fuga para além das fronteiras limitantes da identidade.

Recordo-me da preocupação dos colegas professores quando iniciei a experiência cartográfica na escola. Uma mistura de receio e de sarcasmo em relação às linhas de escrita sobre a inclusão, a diferença e a própria ideia de escola.

Operando dentro do espectro pós-estruturalista, a partir da perspectiva da diferença, referenciada nos pensamentos de Deleuze e Guattari (1995, 1997, 2005), buscou-se narrar movimentos de visibilização e invisibilização de surdos escolares através de um movimento cartográfico.

Como orientadores nessa incursão, tomou-se as narrativas de Rolnik (1989), Brito e Chaves (2017), Passos, Kastrup e Escóssia (2009, 2015), Fonseca e Kirst (2003) e Prado Filho e Teti (2013), que foram precisos por sinalizarem possibilidades da experiência cartográfica.

Registrou-se jogadas-discursos surdos-surdos, surdos-processos pedagógicos e surdos-colegas, e, ao propor uma transversalização dessas relações, problematizou-se os movimentos de visibilização e invisibilização engendradas por estes sujeitos no espaço escolar entre movimentos de regulação e um *devenir* surdo.

Desde o início, ressoava a ideia de construir uma pesquisa que não se ocupasse em produzir um texto judicativo ou que articulasse respostas para perguntas clássicas que atravessam as pesquisas modernas, tais como: onde estão errando?, o que estão deixando de fazer? – perguntas que me foram feitas, necessitando, no cotidiano das vivências escolares, serem desarmadas.

Distante de ser uma narrativa apologética da inocência na surdez, ou de uma bondade inerente aos sujeitos surdos, aqui se registrou coordenadas de uma experiência cartográfica de culturas e língua menores, entre visibilizações e invisibilizações de si nas linhas e fluxos de um currículo historicamente normalizador que ainda ressoa nas práticas e modos de vida escolares.

Pela experiência cartográfica, foi possível experimentar jogadas que nunca se deslocam com velocidades uniformes e em um único sentido. O que foi possível foi habitar lugares sempre em tensão, em movimentos de escape e captura, onde o novo, ao contrário do imaginado, não era a soma das partes capturadas, mas uma coisa outra, inédita.

Foi possível experimentar formas de desestratificação das ideias residuais que ainda localizam a deficiência no corpo e na responsabilidade dos surdos – segundo Wrigley (1996, p. 106), “uma noção tradicionalmente Ocidental e liberal”.

Destarte, há uma felicidade acadêmica em escapar da necessidade de definir que é a presença do sujeito surdo na escola básica, substituída pela construção de narrativas nas vivências deste pesquisador em aventura, fluindo na ideia do que pode a presença dessa diferença no currículo da escola.

Com certeza, podem muito mais do que narro, mas, me é possível pensa-los de forma singular e pela diferença, constantemente escapando das narrativas de uma diversidade surda. Não há, portanto, uma fronteira suficientemente forte que os impeça de revolucionar a si em escapes e em reconfigurações como pessoas que são muito mais que uma adjetivação surda.

Há um poder na surdez de, em suas multiconexões, produzir singularizações que colocam em xeque a dureza dos processos de captura das identidades. Não me ocupei em definir, mas, me proponho a afirmar que esses *sujeitos-peças* na *escola-tabuleiro* são jogadores potentes *na* e *com* a diferença. São jogadores e jogados, como um duplo movimento indissociável.

Talvez o que seja possível inferir é que a diferença é constitutiva das subjetividades que atravessam a vida das escolas e os currículos; que essa diferença não deve ser compreendida no campo das oposições ouvintes/surdos como se fosse possível apenas um currículo que aponte para uma norma de ser, um ideal de aprendente e uma meta universalista do que venha a ser aprendido.

Considero que tomar tais coordenadas é admitir que é preciso repensar profundamente o que vem a ser uma educação para pessoas diferentes, questionar sob quais moldes e valores estão assentados os desenhos disciplinares que orientam as práticas pedagógicas, não por estarem “certas” ou “erradas”, mas pelo que produzem em seus discursos.

Logo, a ideia de um devir surdo extrapola o campo dos binarismos, saindo das polarizações e investindo nas operações constitutivas das diferenças dos sujeitos surdos em si. A potência de um devir surdo se transcriu na possibilidade de escapar de convenções de ser, pois, distante de um processo de imitação ou de tornar-se outro igual, acelera a diferença, subverte padrões molares da deficiência.

Essas narrativas que deslocam formas de diversidades para formas diferentes desmontam a figura deficiente, possibilitam a constituição de linhas que escapam dos

enclausuramentos identitários, possibilitando a *criativa-criação* de *entre-lugares* curriculares. Pensar as formas como os currículos e as dinâmicas escolares narram os sujeitos e quais linhas de fuga têm sido produzidas por estes no espaço escolar nos auxilia a compreender formas de resistência desses sujeitos como performatividades entre linhas e fluxos, ou seja, artifícios que são constituídos nas relações sociais diante dos múltiplos atravessamentos e subjetivações (SILVA, 2000).

Não há uma pretensão em postular um currículo ideal, pois não há sujeitos ideais. O que se pode é forçar as estruturas de currículos arbóreos, narrando de lugares que pensem a desestratificação dos tecidos, bricolando, picotando, ou, como recomendam Deleuze e Guattari (1995, p. 36):

Faça rizoma e não raiz, nunca plante! Não semeie, pique! Não seja nem uno nem múltiplo, seja multiplicidades! Faça a linha e nunca o ponto! A velocidade transforma o ponto em linha! Seja rápido, mesmo parado! Linha de chance, jogo de cintura, linha de fuga. Nunca suscite um General em você! Faça mapas, nunca fotos nem desenhos. Seja a Pantera cor-de-rosa e que vossos amores sejam como a vespa e a orquídea, o gato e o babuíno.

Se um *devir* surdo não pode tudo, tampouco sem ele se poderá pensar um lugar outro de ciência, pois “[...] alçando os seus maiores voos, o pensamento experimenta o fascinante perigo da quebra dos limites. É quando ele se permite pensar a diferença em si mesma – o grande inimigo da razão clássica” (SCHÖPKE, 2004, p. 22).

Pensar a diferença surda pelas lentes da diferença não carrega o objetivo de provar-se melhor ou pior; ao contrário, afastando-se dessas dicotomias maniqueístas, ousa pensar de um outro lugar, onde não existe um sujeito surdo pré-concebido que será revelado ou que se dará a conhecer em toda sua plenitude ao final de um processo.

Aqui, me aproprio da ideia da inexistência um sujeito primeiro ou original. Nesse sentido, o que se tem são sujeitos produzidos nas entranhas das relações sociais, temporais e de poder, ou seja, torna-se deslocada nesta narrativa a busca em dizer o que um surdo é, deslocando o pensamento no sentido de admitir que o surdo, enquanto singularidade, sempre *devém*.

Em *devir*, sempre com forças de fora, escapando hierarquizações das identidades, sem organização prévia que defina o ser em si. Neste sentido, as narrativas que se contam produzem regimes de verdade que subjetivam sujeitos. Percorrer linhas e fluxos,

demarcando coordenadas de uma experiência cartográfica, se traduz em uma potência não de verdade, mas de crítica.

Considerando que os dispositivos de controle e regulação reconfiguram continuamente saberes e engendramentos referenciados por uma cultura e língua maior, narrar processos dentro de uma cultura e língua menor é abrir frentes de críticas às capturas da diferença surda, criar lugares de resistência frente aos processos de subjetivação de incompletudes ou ausências postuladas em uma sociedade do som e da fala oral.

É, por conseguinte, desestabilizar as narrativas que historicamente narram sujeitos da diferença como sujeitos da deficiência na tentativa de “fazê-los como nós, isto é, para reduzir o que [o outro] pode ter de inquietante e ameaçador” (LARROSA; LARA, 1998, p. 9).

Pensar lugares da diferença surda, entre (in)visibilizações na escola básica, não se traduz ou se transcria numa carta de desconstrução ou abandono das linhas de luta política dos movimentos surdos, mas, opera como força para pensar novos lugares, onde a diferença não ocupe um lugar de “examinada” para ser classificada e autorizada.

Como um fluxo marginal, a diferença não precisa de autorização para dizer de si, porque ela simplesmente *devém*. Se, nos séculos XVII e XVIII, os ouvidos, crânios e língua eram perfurados, esticados, submetidos a choques elétricos em nome de uma cultura oralista, moral e correta, por analogia, precisamos estar atentos para não praticarmos ou acolhermos discursos que reproduzam sujeitos da desqualificação, dos contingenciamentos, da deficiência, que culpabilizam o próprio sujeito por não se encaixar como uma engrenagem na máquina de produção do capital.

Nos estudos da história dos surdos, é muito comum dizer que o oralismo foi uma filosofia que orientava a educação e narrativas sobre os surdos pautados nas ciências médicas. De fato. Entretanto, seria realmente possível que mais de cem anos de oralismo tenham desaparecido das práticas escolares?

Quando argumento tal ideia, não encerro práticas escolares às práticas ou rotinas pedagógicas, mas, às interrelações que estão se constituindo dentro da escola. Ainda é possível ouvir o “aquele mudinho”, o “doidinho” ou, de forma mais condescendente, “o estranho”.

Ainda temos uma educação que disciplina corpos para o trabalho. Nesse sentido, o corpo surdo é um corpo político, e, como tal, sujeito à dominação e controle. O sujeito surdo ainda é narrado como sujeito de uma educação assistencialista, que busca criar meios

para suprir uma falta ou ausência de alguma coisa; logo, como poderiam eles (os surdos) não aceitarem tal gentileza?

O próprio ato de interpretar o som é produto. O som em si não diz coisa alguma, até que alguém, em algum momento da humanidade, lhe atribui significado e representatividade:

Para as pessoas ouvintes a metáfora do silêncio sustenta o que eles acreditam ser o lado obscuro das pessoas Surdas, não apenas a falta de habilidade para usar o som na comunicação humana, mas a falência do conhecimento do mundo diretamente [da realidade]. Para as pessoas ouvintes, o mundo torna-se conhecido através do som. O som é um meio familiar e confortável para um posicionar-se no mundo. E a sua perda perturba o meio como o mundo pode ser conhecido. [...] O fato de diferentes culturas organizarem o som de formas distintas mostra que o som não tem um sentido inerente, mas que pode ganhar inúmeras interpretações e seleções [...]. É importante ter em mente que a percepção do som não é automática ou direta, mas é formalizada através do aprendizado de práticas culturalmente definidas (PADDEN; HUMPHRIES, 1988, p. 91-93).

Se trocássemos as lentes e deixássemos de operar com a ideia de sujeitos surdos como oposição a sujeitos ouvintes, não haveria o que normalizar. Haveria o que multiplicar, em encontros e em potência. Entretanto, nos aprisionamentos identitários, ainda se busca operar em um tecido estriado, que concentra os contingenciamentos, as interdições e as identidades serializadas.

Entretanto, os *devires* não podem ser controlados; talvez, o que se possa ainda é alterar coeficientes de velocidade e intensidades, o que não o desqualifica ou faz parar. Talvez aí esteja o medo.

Em uma cultura de controle e disciplina, como poderíamos operar com a incerteza? De certo que não encontraremos uma resposta universal para isso, tendo em vista que o que podemos é tatear o local.

Destarte, quando operamos com a diferença, “[...] trata-se sempre de liberar a vida lá onde ela é prisioneira, ou de tentar fazê-lo num combate incerto” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 222).

Neste sentido, a produção de singularidades atravessadas por formas sociais e políticas de ser e agir, equipa os corpos com armaduras discursivas, soldados encapsulados que, em movimentos cartesianamente posicionados em raízes de certo e errado, travam consigo mesmo e com os lugares que habiram, jogos de poder.

Produzir fugas nessas armaduras é tensionar não somente as formas-peças desse tabuleiro-escola, mas reconfigurar o próprio terreno, expandindo e retraindo na diferença.

Quando se escapa dos muros do tabuleiro-escola e se expande para além do papel “aluno”, o sujeito social surdo inverte a lógica de uma deficiência que limita e passa a operar com uma diferença que constrói. Constroi formas outras de aprender do mundo, no mundo; do outro e no outro, sejam eles “ouvintes pelos ouvidos” ou “ouvintes pelos olhos”.

Partindo sempre das jogadas constituídas pelos sujeitos surdos em meio a um currículo baseado na ideia de uma inclusão, historicamente norteadas para a normalização, me arrisco em sustentar a ideia de um ambiente que, mesmo tensionado pela diferença surda em busca da construção de um território bilíngue, não se produz em práticas curriculares que transversalize as diferenças. Faço este registro não no sentido de culpabilizar, mas de sinalizar que, ainda em movimentos sustentados por uma língua e cultura maiores, a não linearidade e a impossibilidade de controle da diferença de todos os sujeitos que operam e habitam no tabuleiro-escola produz sim pontos de fuga.

Em movimentos de *devir*, os surdos em linhas e fluxos, juntamente com professores e demais profissionais que experimentam a diferença, tensionam suas práticas. Neste sentido as tentativas de adaptação do currículo e dos sistemas avaliativos ensaiam movimentos de invenção de novos lugares.

Não me proponho em avaliar o “êxito” de um ou outro instrumento, sejam eles concebidos como “facilitação” ou “adaptação” do currículo. Me ocupo e afirmo nessa narrativa que há uma tentativa, uma experimentação que rabisca linhas de fuga de uma especialização do que é ser docente e do que é a docência.

O que está posto então, não são valores de uma experiência, mas a própria experiência. O que está em campo, no jogo, não é o quanto vale, mas o que pode. Neste sentido, a presença de um discurso de normalização neste tabuleiro e em suas práticas, são tecidos que se transformam em suas linhas de aprisionamento em linhas de potência. Logo, a atualidade deste debate é importante e premente, considerando que:

Somos nós que definimos o outro, especialmente quando essa nossa definição se supõe avalizada pelos aparatos que articulam uma função técnica ou perita dos distintos campos do saber; somos nós que decidimos como é o outro, o que é que lhe falta, de que necessita, quais são suas carências e suas aspirações. E a alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais; torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e mais satisfeita de si mesma (LARROSA; LARA, 1998, p. 8).

Nesta escrita-aventura, não importou chegar a um “xeque-mate”; importou o mergulho nas jogadas. Não é encontrar mocinhos ou bandidos, mas, trazer para o tabuleiro

perguntas como: o que pode o currículo com o qual operamos considerando tais sujeitos e suas jogadas entre jogos de poder?

Acolho nessa escrita de saída o que considera Pelbart (2003, p. 181):

Jogo a um só tempo divertido e perigoso, sutil e abrasivo, talvez por isso apto a trazer à tona o que está positivamente em jogo na nossa pós-modernidade, para além ou aquém das representações gerais, sejam melancólicas ou triunfantes, que ela constrói a seu próprio respeito [...]. Cada uma das palavras de que a teorização contemporânea faz o luto pomposo, uma vez lançadas no tabuleiro de Deleuze rodopiam, ganham um novo sentido ou evaporam alegremente em favor daquilo que pedia passagem e que cabe à filosofia experimentar, a partir das forças do presente. Esse misto de jogo travesso e evasão afirmativa produziu uma sonoridade filosófica pouco sintônica com a música enlutada do pensamento pós-moderno. Nenhum *pathos* em relação à origem ou ao destino, nenhum ódio pelo mundo, nenhum ressentimento ou negatividade, mas tampouco complacência alguma em relação à baixeza do presente – sobretudo uma abertura extrema à multiplicidade contemporânea, aos processos que ela libera, aos devires que ela engendra.

Considerando que um mesmo território produz experiências diferentes para sujeitos diferentes, ainda que coexistindo em um mesmo espaço-tempo cronológico, me é possível conceber e acolher as diversas versões do território escola e dos sujeitos-peças que habitam e jogam nele.

Se para uns as expansões e retrações do território são narradas como movimentos de busca por escapar das formas históricas de ensino, avaliação e controle pelo currículo na escola básica, para outros, tais movimentos saltam casas de desaceleração de suas singularidades.

Assim como como cavalo no jogo tradicional de xadrez salta por casas e por cima de outras peças, esses sujeitos surdos criam para si movimentos de saltos, reposicionando-os no tabuleiro. Me tranquilizo em não operar com a ideia de juízo de valor, tão pouco em validar ou refutar práticas desses sujeitos surdos.

O que me é possível narrar nesta versão da experiência cartográfica com surdos e sujeitos do universo escolar é que há uma tensão que se produz em discurso de escape. Um discurso que instaura um questionamento sobre os saberes e práticas no tabuleiro escola.

O que é possível fazer? Neste sentido retomo a pergunta de Sandra Corazza (2002) quando articula e produz saberes para pensar um currículo bailarino. De certo que o começo é o desejo em transformar raízes em rizomas, lugares de ensino em lugares de aprendizado,

lugares de controle em lugares de resistência, de luta por uma educação menor, pois esta é...

[...] um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro, aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (GALLO, 2002, p. 173).

A escola, ainda que constituída e atravessada por lógicas que a precedem enquanto produto ou dispositivo de captura, encontra nos seus corredores, salas de aulas, salas dos professores; encontra nos seus sujeitos fazentes, aprendentes, nas carteiras, nos galhos que se penduram, na venda que ocupam uma potência criativa e de esperança.

A sobrevivência e a afirmação de si enquanto diferente funcionam como jogadas que articulam e mobilizam comportamentos e atitudes nos diversos lugares do espaço escolar; entretanto, o fato de ser surdo, para além de uma perspectiva da diferença como constituição primeira dos sujeitos, ainda é narrada e reproduzida como um rótulo e não como composição.

Este rótulo surdo, descritivo-prescritivo, parece apagar ou turvar a percepção dos múltiplos aspectos do ser humano: a adolescência, mudanças corporais, personalidade, etnia e orientação sexual, por exemplo.

Este movimento orientado “por” e “pela” surdez como característica mais importante e expressiva desses sujeitos tem demarcado nas práticas curriculares os limites e possibilidades, pois buscam acolher e regular o que podem e o que não podem as performatividades surdas.

Essas performatividades, ora visibilizando, ora invisibilizando as marcas históricas e culturais de ser surdo, figuram como um lugar inventivo-discursivo, onde atualidade, memória e história constituem uma trama complexa.

Nesse sentido, cartografar os acontecimentos de visibilização e invisibilização surda produziu possibilidades de narrar estes processos e práticas a partir perspectiva da diferença, contribuindo com uma forma outra de pensar sujeitos e suas singularidades na escola básica.

Se escrevo, pela esperança escrevo, de encontrar acolhida, não como verdade, mas como versão.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Marcia Cristina Barreto Fernandes de. **A constituição de surdos em alunos no contexto escolar: conflitos, contradições e exclusões.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.
- ALVES, Francisco das Chagas Fernandes. **Discursos docentes sobre cultura, língua de sinais e identidade surda em uma escola bilíngue.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- ARAÚJO, Beatriz Previati de. **Educação bilíngue: estudo de uma sala de estudantes surdos(as) na cidade do Recife.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2017.
- BARBOSA, Alexsandra dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de. A educação do aluno surdo na escola: reflexões acerca do ensino de Filosofia para adolescentes surdos. **Id on Line: Rev. Mult. Psic.**, v. 12, n. 41, p. 613-626, 2018. Disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em: 17 dez. 2019.
- BARCA, Ana Paula Araújo de. **Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear: um estudo de caso fundamentado na perspectiva histórico-cultural.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, PA, 2017.
- BAREMBLITT, Gregório. **Introdução à esquizoanálise.** Belo Horizonte: Biblioteca do Instituto Félix Guattari, 2003.
- BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 52-75.
- BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 172-201.
- BOLDO, Jaqueline. **Intercorrências na cultura e na identidade surda com o uso da literatura infantil.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** [Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 12 mar. 2019.
- BRITO, Maria dos Remédios de; CHAVES, Silvia Nogueira. ... Cartografia... uma política de escrita. **Revista Polis e Psique**, v. 7, n. 1, p. 167-180, 2017.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 3. ed. Campinas: Papirus, 1991.

CAVALCANTE, Eleny Brandão. **A institucionalização da Língua Brasileira de Sinais no currículo escolar**: a experiência da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal-PA. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: Doisa, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. **Para uma filosofia do inferno na Educação**: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CORREA, Edilena Maria. **Currículo e ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos**: entre linhas, saberes e diferença. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2004.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. São Paulo: Relógio d'Água, 2000.

DELEUZE, Gilles. **En medio de Spinoza**. Buenos Aires: Cactus, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa**: filosofia prática. Trad.: D. Lins e L. Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1976.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Sobre o teatro**: um manifesto de menos. Trad.: Fátima Saadi, Ovídio de Abreu e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: para uma literatura menor. 1. ed. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. v. 3.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004. v. 4.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 4.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. v. 5.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad.: E. Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

ÉGUA. *In*: DICIONÁRIO inFormal: dicionário online de Português. c2020. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/%c3%a9gua/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

FERNANDES, Sueli F. **Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FERRARI, Carla Cazelato. **Surdez, cultura e identidade: as trajetórias sociais na construção das identidades de indivíduos surdos**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

FONSECA, Fernanda Irene; FONSECA, Joaquim. **Pragmática lingüística e ensino do português**. Coimbra: Liv. A Mediana, 1997.

FONSECA, Tania Maria Galli; KIRST, Patrícia Gomes. **Cartografia e devires: a construção do presente**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos: curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos)**. Trad.: Nildo Avelino. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico: curso dado no Collège de France (1973-1974)**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. *In*: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do poder**. 30. reimpr. Rio de Janeiro: Graal, 2012. p. 243-276.

FUGANTI, Luiz. **Projeto Solos do Brasil – Coordenação Artística de Denise Stoklos: [aula aberta]**. 2 set. 2002. Disponível em: [https://439a0f97-924c-42d9-89df-7060c9e3fb6e.filesusr.com/ugd/5c92ca\\_1fc59ce7bc3d4cdc8dfc4718dc647b92.pdf](https://439a0f97-924c-42d9-89df-7060c9e3fb6e.filesusr.com/ugd/5c92ca_1fc59ce7bc3d4cdc8dfc4718dc647b92.pdf). Acesso em: 15 mar. 2011.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, 2002.

GARE, Ruth Maria Rodrigues. **Educação formal x educação não formal**: diferentes práticas de ensino e a construção de identidades surdas. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2014.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1980.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Lauro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

INSTITUCIONAL: Sobre Castanhal. *In*: CASTANHAL. **Prefeitura Municipal de Castanhal**. c2020. Disponível em: <http://www.castanhal.pa.gov.br/institucional/#SobreCastanhal>. Acesso em: 20 fev. 2020.

JULLIEN, François. **O diálogo entre as culturas**: do universal ao multiculturalismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de Sinais na educação dos surdos. *In*: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez**. Santa Cruz do Sul (RS): EDUNISC, 2004. p. 103-113.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Líliliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é um traçar um plano comum. **Fractal: Rev. Psicol.**, v. 25, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2013.

KIRST, Patrícia Gomes; GIACOMEL, Angélica Elisa; RIBEIRO, Carlos José Simões; COSTA, Luís Artur; ANDREOLI, Giovanni Souza. Conhecimento e cartografia: tempestade de possíveis. *In*: FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. G. (Orgs.). **Cartografias e devires**: a construção do presente. Porto alegre: UFRGS, 2003. p. 91-101.

LARROSA, Jorge; LARA, Núria Pérez de (Orgs.). **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LEANDRO, Fulvia Ventura. **Socialização, inclusão e exclusão social e educacional dos surdos**: um olhar sobre a identidade dos sujeitos participantes dos projetos Eames e Sab. 2017. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

LIMA, Maria Aldenora dos Santos. **Educação bilíngue, identidades e culturas surdas**: em busca de um norte em Cruzeiro do Sul Manaus-AM. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

LOPES, Maura; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. esp., p. 81-100, jul./dez. 2006.

LOURO, Guacira L. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto Alegre, n. 25, p. 235-245, 2007.

LULKIN, Sergio Andrés. **O silêncio disciplinado**: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/83551>. Acesso em: 20 fev. 2020.

MACHADO, Paulo César. Movimentos sociais surdos e a educação: tecendo comentários sobre a proposição da abordagem bilíngue para surdos. **Linhas**, v. 6, n. 2, p. 1-21, 2005. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1269>. Acesso em: 23 jul. 2019.

MAIA, Tatiana Cristina Vasconcelos. **Cenas de letramento e multiletramento na educação de crianças surdas em uma escola de Belém**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, PA, 2015.

MARTINS, Linair Moura Barros. **A prática pedagógica no letramento bilíngue de jovens e adultos surdos**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

MÉTODO. *In*: DICIONÁRIO Etimológico: etimologia e origem das palavras. c2020. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/metodo/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

MEYER, Dagmar E. **Identidades traduzidas**: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

MIRANDA JUNIOR, Jose Orlando Ferreira de. **Educação e surdez**: cartografias da Libras como língua menor. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, Cametá, 2017.

MORGENSTERN, Juliane Marshall; WITCHES, Pedro Henrique. Práticas de si na produção de subjetividades surdas brasileiras. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. [Trabalhos]. Rio de Janeiro: Anped, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/praticas-de-si-na-producao-de-subjetividades-surdas-brasileiras>. Acesso em: 12 jul. 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra**. São Paulo: Hemus, [c2002].

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. Trad.: P. Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. **Deaf in America**: voices from a culture. Cambridge: Harvard, 1988.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4. reimpr. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PELBART, Peter Pál. **Vida Capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PEREIRA, Glaucia Resende Marra. **A adequação do currículo para alunos surdos em escolas comuns de Goiás**: entre o prescrito e o realizado. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. As identidades surdas. **Revista da FENEIS**, v. 4, n. 14, abr./jun. 2002.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **História de vida surda**: identidades em questão. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, Brígida Mariani. **Encontros surdo-surdo(s) como espaço de produção de uma comunidade**: a potência do(s) encontro(s)-amizade(s). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbaroi**, n. 38, p. 45-49, 2013.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SANTANA NETO, Joao Pedro de. **Os gestos que me dizes!**: matizes da diferença nos discursos de indivíduos surdos. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SANTIN, Silvino. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Unijuí, 1987.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença**: Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

SILVA, Claudionir Borges da. **Corredores do silêncio**: territórios e territorialidades de resistência da cultura surda. 2015. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 12-21.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 772-787, set./dez. 2017.

VAZ, Cristiano Pereira. **Educação de surdos na fronteira de Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai).** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

WRIGLEY, Owen. **The politics of deafness.** Washington, DC: Gallaudet University Press, 1996.

ZOURABICHVILI, François. **Vocabulário de Deleuze.** Trad.: A. Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.