

**TRAJETIVIDADES COM OUTROS-JUNTOS:
O QUE PODE UMA DOCÊNCIA COM A
PRESENÇA-VIDA SURDA NA ESCOLA COMUM?**

Letícia Dell' Osbel

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Letícia Dell' Osbel

**TRAJETIVIDADES COM OUTROS-JUNTOS:
O QUE PODE UMA DOCÊNCIA COM A PRESENÇA-VIDA
SURDA NA ESCOLA COMUM?**

Santa Maria, RS
2022

Letícia Dell' Osbel

**TRAJETIVIDADES COM OUTROS-JUNTOS:
O QUE PODE UMA DOCÊNCIA COM A PRESENÇA-VIDA
SURDA NA ESCOLA COMUM?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestra em Educação**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Santa Maria, RS
2022

Dell' Osbel, Letícia

Trajetividades com outros-juntos: o que pode uma
docência com a presença-vida surda na escola comum? /
Letícia Dell' Osbel.- 2022.

81 p.; 30 cm

Orientadora: Márcia Lise Lunardi-Lazzarin
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2022

1. Docência 2. Trajetividade 3. Outros-juntos 4.
Educação com surdos 5. Vida I. Lunardi-Lazzarin, Márcia
Lise II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, LETÍCIA DELL' OSBEL, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Letícia Dell' Osbel

**TRAJETIVIDADES COM OUTROS-JUNTOS:
O QUE PODE UMA DOCÊNCIA COM A PRESENÇA-VIDA
SURDA NA ESCOLA COMUM?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestra em Educação**.

Aprovado em 19 de agosto de 2022:

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora – Videoconferência)

Leandra Bôer Possa, Dra. (UFSM)
(Videoconferência)

Vanessa Regina de Oliveira Martins, Dra. (UFSCar)
(Videoconferência)

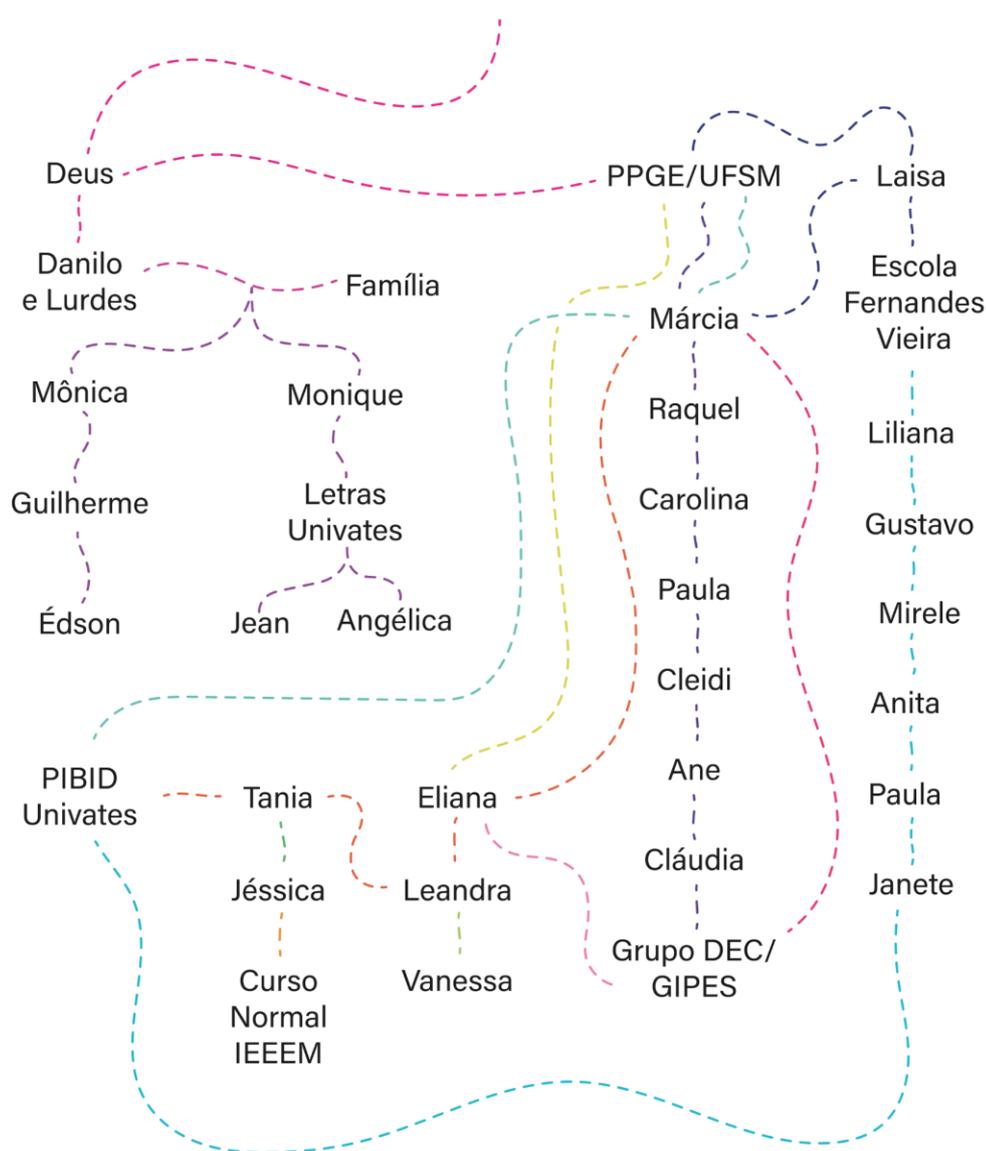
Santa Maria, RS
2022

AGRADECER E CELEBRAR

Por acreditar na docência e na educação pela trajetividade de si com o outro...

E nas travessias na/pela vida enquanto outros-juntos por meio dos encontros e suas experiências-marcas...

Meu carinho e gratidão a vocês que foram presença-vida e, muitas vezes, outros-juntos pelos meus caminhos enquanto Letícia-professora-pesquisadora-trajetiva



E celebro com vocês este meu viver-pesquisar que só foi possível pela universidade pública!!

*Todos estão loucos, neste mundo? Porque a cabeça da gente
é uma só, e as coisas que há e que estão para haver são
demais de muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem de
necessitar de aumentar a cabeça, para o total.*

(Riobaldo, em Grande Sertão: veredas)

RESUMO

TRAJETIVIDADES COM OUTROS-JUNTOS: O QUE PODE UMA DOCÊNCIA COM A PRESENÇA-VIDA SURDA NA ESCOLA COMUM?

AUTORA: Letícia Dell' Osbel

ORIENTADORA: Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Esta dissertação foi produzida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de Pesquisa em Educação Especial, Inclusão e Diferença, na qual problematizei minha docência afetada pelo problema: como o professor pode funcionar na função-educador com a presença do surdo na escola comum? Busquei compreender como a função-educador pode se constituir e operar no contexto da educação de surdos em uma escola comum como potencializadora para pensar relações e experiências outras, de vida e de aprendizados. Abracei a noção de trajetividade cunhada por Virilio enquanto movimento teórico-metodológico, elegendo como materialidade de pesquisa um conjunto de experiências-marcas de minha docência na escola comum Fernandes Vieira, de Lajeado/RS. Operei, na analítica, com ferramentas-conceituais desenvolvidas pelos filósofos franceses Foucault, Deleuze e Guattari, junto a outros autores intercessores de seus pensamentos, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista. Busquei o entendimento e a problematiz(ação) da produção discursiva em que se assenta o cenário da educação colonizada-escolarizada de surdos pelos efeitos da racionalidade neoliberal e de documentos normativos que orientam a educação de surdos. Explorando minhas experiências-marcas, analisei efeitos dessa produção discursiva em minha docência pela posição-professor na dinâmica arborescente da educação maior. Operei com a emergência da função-educador e de uma educação menor na analítica das experiências-marcas pela trajetividade com a presença-vida surda por meio de práticas e experiências singulares vividas enquanto outros-juntos. Fazendo travessias da minha existência-docência, anunciei que, em meio a uma educação maior, dos planos, ações e políticas públicas de Estado, o professor pode libertar-se da posição-professor e funcionar na função-educador a partir de uma trajetividade ética e estética de vida com o outro. No escopo analítico produzido, os movimentos-conceitos de educação maior e menor não foram entendidos como contrários, e sim como cofuncionantes, assim como a posição-professor e a função-educador. A função-educador e suas experimentações minoritárias foram anunciadas como potencializadoras para pensar uma política vitalista na escola e um devir possível de uma educação outra com surdos como dispositivo de resistência e re-existência. As operações que se deram pelo meu viver-pesquisar corroboram a insurgência de modos outros de docência e de educação e, conseqüentemente, produções outras de existências e relações com a presença-vida surda na escola comum, transgredindo as relações sujeitantes de saber-poder-verdade. Ocupei-me da escrita ensaística enquanto Letícia-professora-pesquisadora-trajetiva, para fazer travessias de vida e de aprendizados, e sigo trajetiva a novas travessias pelos devires com outros-juntos.

Palavras-chave: Docência. Trajetividade. Outros-juntos. Educação com surdos. Vida.

ABSTRACT

TRAJECTION WITH OTHERS-TOGETHER - WHAT CAN A TEACHING WITH THE DEAF PRESENCE-LIFE IN THE COMMON SCHOOL?

AUTHOR: Letícia Dell' Osbel

THESIS ADVISOR: Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

This thesis was produced within the Education Post-Graduation Program of the Universidade Federal de Santa Maria in the line of research Special Education, Inclusion and Difference, in which I problematized my teaching affected by the following research problem: how the teacher could operate in the educatorfunction with the presence of the in the common school? I aimed to understand how the educatorfunction could be constituted and operate in the context of education of the deaf in a common school as a way to think about other relations and experiences of life and learning. I embraced the notion of trajection coined by Virilio as a theoretical-methodological movement and elected as research materiality a number of experience-marks of my teaching at the common school Fernandes Vieira in Lajeado/RS. I operated in the analytic process with tools-concept developed by the French philosophers Foucault, Deleuze and Guattari together with other authors, intercessors of their thoughts, from a post-structuralist perspective. I sought to understand and problematize the discursive production in which sits the scene of colonized-schooled education of the deaf due to the effect of neoliberal rationality and normative documents that guide the education of these individuals. When exploring my experiences-marks I analyzed the effects of this discursive production in my teaching from the teacher-position perspective in the arborescent dynamic of major education. I operated with the emergency of the educatorfunction and the minor education in the analysis of the experiences-marks based on the trajection with the deaf presence-life by means of practices and singular experiences lived as others-together. By reflecting upon my existence-teaching I announced that in the midst of a major education, plans, actions and State public policies the teacher could free himself/herself from teacher-position and work in the educatorfunction from an ethical and esthetical trajection of life with the other. In the produced analytical scope, the movements-concepts of major and minor education were not understood as opposites but as co-functioning as well as the teacher-position and the educatorfunction. The educatorfunction and its minor experimentations were announced as potent to think of a vitalist policy at school and the possibility of becoming another kind of education of the deaf with the dispositive of resistance and (re)existence. The operations undertaken by my living-researching corroborate the insurgence of other ways of teaching and education and, consequently, other productions of existences and relations with the deaf presence-life at the common school, which transgress the subjecting relations of knowledge-power-truth. I drew upon the essay writing as Letícia-teacher-researcher-trajective to reflect upon my life and learning and remained trajective to new reflections about the developments yet to come with others-together.

Keywords: Teaching. Trajection. Others-together. Education of the deaf. Life.

SUMÁRIO

	UM EU DESCOBRINDO-SE NA E PELA (DE)FORMAÇÃO DE SI COM OS OUTROS	8
1	DOCÊNCIA PELA CONTAMINAÇÃO E A CONTAMIN(AÇÃO) PARA OUTRAS DIREÇÕES	15
1.1	DAS PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES À PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA	20
2	UM VIVER-PESQUISAR TRAJETIVO: O QUE PODE O ENTRE?	25
3	A PRODUÇÃO DO SURDO NA ESCOLA COMUM: UMA EDUCAÇÃO COLONIZADA-ESCOLARIZADA?	33
3.1	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O SURDO NA ESCOLA COMUM.....	43
3.2	A POSIÇÃO-PROFESSOR E A EDUCAÇÃO MAIOR NA ESCOLA COMUM	52
4	RESISTÊNCIA E RE-EXISTÊNCIA: O QUE PODE O PROFESSOR PELA/ NA FUNÇÃO-EDUCADOR?	56
4.1	POR UMA ESCOLA OUTRA: A FUNÇÃO-EDUCADOR E A EDUCAÇÃO MENOR	64
5	TRAVESSIAS OUTRAS COM O QUE SEGUE EM POTÊNCIA.....	70
	REFERÊNCIAS	75

UM EU DESCOBRINDO-SE NA E PELA (DE)FORMAÇÃO DE SI COM OS OUTROS

“Existe é homem humano. Travessia” (ROSA, 2019, p. 435). Assim é concluída uma das maiores obras da literatura brasileira, Grande Sertão: Veredas, de Guimarães Rosa. Escolho por/com ela iniciar esta escrita, uma escrita em travessia de si, por ser um eu que vai descobrindo-se, (de)formando-se, transformando-se à medida que também se abre a outras travessias.

A leitura dessa obra aconteceu concomitantemente ao primeiro semestre como Mestranda em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sendo um encontro potente porque provocou um (re)pensar da minha existência e, por conseguinte, dos modos de vida-pesquisa a que me aventurei na Pós-Graduação. Uma leitura em que pude “voltar a página. Não virá-la. Ficar no meio. No canto. Na quietude da página que não é anterior nem posterior. Deter-se. Nem no que já foi lido, nem no que se está por ler. O estremecimento do que acaba de ir-se. A incerteza do que virá” (SKLIAR, 2014, p. 65).

Uma leitura-encontro que, entre respiros e desassossegos, me colocou em travessia de uma re-existência. Nesse sentido, decidi operar com a grandiosidade da obra de Guimarães Rosa em um movimento de travessia de vida-pesquisa a partir de uma atitude estética, entendida como “uma abertura, uma disponibilidade não tanto para a coisa ou o acontecimento em si, naquilo que ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele produz em mim, na minha percepção, no meu sentimento” (PEREIRA, 2012, p. 186).

Provocada por Rosa (2019, p. 53), ao destacar que “[...] o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”, fiquei a questionar-me: o que se passa no meio da travessia da Letícia-professora constituindo-se como Letícia-pesquisadora na Pós-Graduação?

Esta escrita é sobre a minha experiência, enquanto Letícia-professora-pesquisadora, minhas inquietações, saberes e estudos em andarilhagem pela vida-pesquisa, abandonando algumas rotas inicialmente traçadas, dando passagem para outras vias. Isso ocorre à medida que fui me constituindo como sujeito da experiência, “esse sujeito que temos caracterizado já como aberto, vulnerável, sensível e ex/posto” (LARROSA, 2011, p. 18). Sou atravessada pelas leituras e escritas, pelos encontros

com outros, em formações, aulas e grupos de pesquisa¹, ou seja, pelo com-viver na escola e na Pós-Graduação.

Uma vida-pesquisa que se ocupa da escrita ensaística como travessia para uma escrita-vida: “eis o ponto exato de culminância entre escrita e vida, em que a primeira se oferece como modo e ocasião para a vertiginosa multiplicação de formas da segunda” (AQUINO, 2011, p. 647). Assim me constituí enquanto corpo-pensamento que se aventurou a experienciar o viver-pesquisar como um “caminho que se abre ao tempo em que se caminha” (LARROSA, 2003, p. 112), entre aquilo que é e entre aquilo em que está se tornando na/pela ordem da impermanência.

O que apresento é uma escrita-vida-pesquisa que nasce da vontade de saber, perceber-se e problematizar o olhar para si², para a docência, a escola e os processos de escolarização com estudantes surdos em uma escola comum³, que pode acontecer de modos outros e produzir outras múltiplas existências. Para tal, envolvi-me em um movimento urgente de travessia de si na/pela (re)ação à vida ao “desautomatizar as percepções, os gestos, os modos de fazer. Desautomatizar as pedagogias dominantes. Fugir aos automatismos que combatem a criação, a variação” (TÓFFOLI; KASPER, 2018, p. 91).

Uma (re)ação à vida que também avançou pelo “pensar com, [pensar] e, ao invés de pensar é, de pensar por é” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 70-71) e que operou pelo meio das experiências-marcas⁴ de uma docência afetada com outros na Escola Estadual de Ensino Fundamental Fernandes Vieira, da cidade de Lajeado/RS. Mobilizo as inquietações desta vida-pesquisa a partir de ruídos, fissuras em meio ao já dado, ao já sabido, ao já vivido, buscando respiros para novos itinerários, novas travessias, afinal, “a liberdade é assim, movimentação” (ROSA, 2019, p. 232).

Escolhi, como educadora, operar com a função-educador (CARVALHO, 2010), uma vez que me senti um corpo-pensamento percebendo-se, compreendendo-se como produtor e produzido pelas relações de saber-poder. Um corpo-pensamento

¹ Participo do Grupo Diferença, Educação e Cultura (DEC), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), que reúne UFSM, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

² Carvalho (2010), pelos estudos de Potte-Bonneville (2004), levam-me a compreender que “o si é uma insistência e não uma instância”. Por isso, ao utilizar o si nesta escrita, relaciono-o enquanto inquietude, pelo cuidado de si de acordo com Foucault.

³ Utilizo nesta investigação a terminologia escola comum para referir-me ao espaço da escola regular e não da escola específica de surdos.

⁴ Cunho este conceito com base na concepção de experiência, de Larrosa (2016), e de marcas, de Rolnik (1993).

precisando libertar-se para uma busca contínua de uma existência diferente para si e para os outros por desejar “encontrar algumas respostas para a famosa questão nietzschiana – que estão (os outros) e estamos (nós) fazendo de nós mesmos?” (VEIGA-NETO, 2011, p. 11).

A função-educador, defendida por Carvalho, é tomada como ponto de partida e noção intercessora da função-autor, apresentada por Foucault em 1969. Entendida como um exercício, ensaio, experimento, tanto de práticas como de postura, ela nunca está fechada e, por isso, torna-se força estratégica para novas experiências na educação a favor da constituição de subjetividades ativas de si e do outro. Vali-me desse instrumento conceitual para problematizar a educação de surdos⁵, uma vez que a considero uma possibilidade potente de afronta às estruturas de saber-poder por propor “uma tentativa de movimentação nas e para as margens dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos, tentando se chegar à forja de novos lugares perpassados com novos saberes e relações de forças” (CARVALHO, 2008, p. 6).

Nesse sentido, apropriei-me da centralidade da obra literária “Grande Sertão: Veredas” – “e eu estou contando não é uma vida de sertanejo, seja se for jagunço, mas a matéria vertente” (ROSA, 2019, p. 77) – para também pensar na centralidade da vida-pesquisa que fui constituindo. Não intenciono contar sobre a docência de uma educação de surdos em uma escola comum, e sim sobre a *matéria vertente*, entendendo-a como aquilo que se passa no meio, no entre de uma existência-docência⁶ afetada pelo/com o outro, no cotidiano escolar da educação com surdos em uma escola comum. Para tal, ocupei-me de pensar o problema de pesquisa: como o professor pode funcionar na função-educador com a presença do surdo na escola comum?

Vejo potência no entre e em seus entrelaçamentos, assim, as experiências-marcas de uma existência-docência que é afetada pelo/com o outro foram mobilizadas nesta investigação em um movimento metodológico-teórico de trajetividade. Opero com a trajetividade, abordada por Virilio (1993, p. 107), ao explicar que: “entre o

⁵ Nesta investigação, utilizei a educação de surdos a partir da relação posição-professor e educação maior. Entretanto, a educação com surdos ganhou potência neste viver-pesquisar pelo que foi possível anunciar ao maquinar os objetivos desta investigação.

⁶ A leitura da obra “Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade”, de bell hooks, foi disparadora para pensar a combinação existência-docência, considerando a integridade do ser como possibilidade de “voltar a um estado de presença no corpo para desconstruir o modo como poder tradicionalmente se orquestrou na sala de aula” (HOOKS, 2017, p. 186).

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

Dessa maneira, esta escrita foi movida pelos questionamentos: quais trajetividades venho produzindo e quais outras sou capaz de produzir? O que pode uma docência e pesquisa movida pela trajetividade? Produzi uma escrita-vida-pesquisa que assumiu o movimento de reafirmar a potência da existência-docência, operando na e pela trajetividade com autores, com outros-juntos⁷, com experiências-marcas a partir de relações em uma escola comum. Uma existência-docência que enxerga, por meio da função-educador, possibilidades outras de transgredir as relações de assujeitamento, “em favor da constituição de subjetividades ativas” (CARVALHO, 2010, p. 135) a partir de outras possibilidades de ser e fazer docência e escola na educação com surdos.

Assim, a pesquisa tensiona a relação hegemônica, colonial, normalizadora do surdo na escola comum, em um movimento de defesa da presença-vida surda⁸, possibilitando a produção de significados outros, quando o professor funciona pela função-educador. Destaco, como mobilizadora de novas experiências subjetivantes, a função-educador que, pelo exercício de hipercrítica, suspeitando necessariamente de si (VEIGA-NETO, 2012), se pergunta: “como o educador pode se colocar como uma ferramenta de experiências para si e para outrem de constante libertação dos domínios assujeitantes? Como aquilatar a função-educador nesta direção?” (CARVALHO, 2010, p. 32).

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No capítulo 1, **Docência pela contaminação e contaminação para outras direções**, apresento-me enquanto Letícia-professora-pesquisadora e abordo as contaminações que me levaram à docência e à educação com surdos, assim como as primeiras inquietações e problematizações de pesquisa. No capítulo 2, **Um viver-pesquisa trajetivo: o que pode o entre?**, narro meu movimento teórico-metodológico a partir da trajetividade (VIRILIO, 1993) e as condições de possibilidades com a materialidade escolhida das experiências-marcas e suas implicações na analítica.

⁷ Cunho este termo “outros-juntos” pensando nas relações de coexistência como força vital para novas formas de relações.

⁸ Faço o acréscimo da palavra vida ao pensar em presença surda, pois desejo, nesta investigação, produzir condições e possibilidades para transgredir a presença física surda na escola comum.

Já no capítulo 3, **A produção do surdo na escola comum: uma educação colonizada-escolarizada?**, destaco as experiências-marcas que considero potentes para problematizar a trama discursiva do cenário em que se assenta a educação de surdos na escola comum. Faço isso a partir dos efeitos da racionalidade neoliberal, da colonialidade/modernidade e das políticas públicas, atentando para as produções de docência e de educação de surdos pela dinâmica da posição-professor e da educação maior.

No capítulo 4, **Resistência e re-existência: o que pode o professor pela/na função educador?**, apresento possibilidades de transgressão⁹ e insurgência na docência com o surdo na escola comum pelas experiências-marcas, nas trajetividades com outros-juntos, operando com a função-educador e a educação menor. No capítulo 5, **Um viver-pesquisar que segue operando**, “finalizo” a escrita desta dissertação, apresentando possíveis travessias por uma docência outra com surdos, pelo que foi possível mobilizar nesta vida-pesquisa que segue em devir.

Entre os capítulos, apresento registros fotográficos feitos por mim enquanto Letícia-professora-pesquisadora-trajetiva¹⁰ que produziram processos de singularização muito potentes, contribuindo para novos e outros itinerários do meu ser(tão), pois, como diz Guimarães Rosa, “o sertão é dentro da gente” (ROSA, 2019, p. 224). Essas fotografias são registros de um cotidiano, de territórios e cenários outros que fogem do contexto habitual de escola e de educação, mas que foram e continuam sendo potentes para o que venho movimentando nesta vida-pesquisa, afinal, “sertão. Sabe o senhor: sertão é onde o pensamento da gente se forma mais forte do que o poder do lugar” (ROSA, 2019, p. 25).

A experimentação com imagens¹¹, vivenciada na Pós-Graduação, foi extremamente significativa por dar passagem a outras maneiras de ver, sentir e estar na vida e na educação, por isso, sinto-me inspirada a continuar como uma (f)afirmação da docência (GARLET, 2018). Desejo que essas experimentações

⁹ A transgressão pensada e mobilizada neste estudo foi incitada pela leitura da obra “Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade”, de bell hooks (2017).

¹⁰ Crio este termo “Letícia-professora-pesquisadora-trajetiva” enquanto conceito-ferramenta de meu trabalho à medida que me sinto trajetiva. Neste sentido, assumo a trajetividade (VIRILIO, 1993) como perspectiva teórico-metodológica.

¹¹ Experimentações vivenciadas na disciplina “Seminário Temático LP4: experiência estética ‘entre’ leituras, escritas e imagens - por uma formação ‘menor’ na pesquisa em educação”, coordenadas pelas professoras Marilda Oliveira de Oliveira e Francieli Regina Garlet.

fotográficas¹², intituladas Respir(AR), possam afetar quem sentir-se convidado a pensar junto, produzindo significados outros sobre uma existência-docência na educação. Assim, deixo o questionamento: que espaços e tempos outros podem ser disparadores para um pensar e um agir trajetivo de uma existência-docência com o outro, com a vida e com a educação?

Compus uma vida-pesquisa com devires, porvires, implicada em um movimento de libert(ação) e de (de)form(ação) de saberes, discursos e representações de modo a buscar outros fluxos, novas experiências. Dessa maneira, ir para si: do (ser)tão às travessias é o que experienciei. Que esta dissertação, enquanto escrita-vida-pesquisa¹³, seja um convite aberto que possa reverberar travessias outras a todos que tiverem a oportunidade de conhecer, produzir e pensá-la comigo, afinal, “um sentir é o do sentente, mas outro é do sentidor” (ROSA, 2019, p. 227).

¹² Utilizo as experimentações fotográficas porque me interessa, nestas produções, “o que é produzido nas relações, no ‘entre’, seja entre as imagens e o pesquisador, entre as imagens e o texto, entre as imagens e o leitor, nos atravessamentos dos modos de leituras e produções de sentidos” (NEUSCHARANK; BARIN, 2018, p. 55).

¹³ Crio este termo “escrita-vida-pesquisa” mobilizada pelo pensamento de que “os modos de pensar criam maneiras de viver” (DELEUZE, 1994, p. 17-18). Sinto que este escrever e pesquisar pulsa vida em mim para novas formas de existência e docência.



Entre tantas vidas: permitir-se, deixar-se contaminar
Fazer e experimentar contamin(ações) outras
Contaminar e ser contaminado pela/na docência

1 DOCÊNCIA PELA CONTAMINAÇÃO E A CONTAMIN(AÇÃO) PARA OUTRAS DIREÇÕES

Encontrei-me, ao escrever este capítulo, em movimento nostálgico de rememorar tempos, pessoas, lugares, saberes, mas procuro pensá-los no presente, a partir da potência do encontro com eles e de suas contaminações. Fiz isso provocada pelo questionamento de Tsing (2015, p. 31, tradução livre): “Como um encontro se torna um ‘acontecimento’, isto é, maior que a soma de suas partes?”. Uma possibilidade de resposta são as contaminações: como coisa, algo, que afeta e inquieta, modifica o estado da forma/modo de ser e estar, a ponto de buscar por novas direções, mobilizadas por cruzamentos, composições, rupturas na busca de caminhos desejantes.

Assim, fiquei pensando: quais contaminações me levaram à docência? Quais contaminações despertaram meu desejo de estar com, pensar com e fazer educação com surdos? Que contaminações foram significativas para buscar o espaço da Pós-Graduação?

Acompanhar, ainda com olhos de criança, a docência da minha mãe e de minhas tias foi uma oportunidade significativa para querer ser educadora de crianças. Refiro-me aqui a uma docência em escolas do interior de Progresso/RS, de uma realidade e de um tempo em que era possível a filha/sobrinha visitar, por algumas manhãs e tardes, a sala de aula.

Foram essas as primeiras contaminações que me levaram ao Curso Normal no Instituto Estadual de Educação Estrela da Manhã, em Estrela/RS. No Magistério, o encanto pela docência transformou o desejo em realidade. Com a chegada dos estágios, o brilho nos olhos e a alegria de estar em uma sala de aula presentificavam-me as condições de trilhar caminhos pela docência.

Ao cursar o Magistério, fui sendo contaminada por outras possibilidades de docência. Aqui destaco duas contaminações interessantes. A primeira foram as aulas de Literatura, das quais recordo a leitura devorante dos livros e a empolgação da chegada das aulas para explorá-los. Lembro-me também da professora Geiza, que aguçava nossa curiosidade ao ler as passagens literárias e nos envolvia em diálogos provocativos, como possibilidade de transbordamento da obra. Em todas as aulas eu era presença, presença viva, delirante... Logo, esta outra imagem de docência passou

também a ser inspiração na minha vida e, com ela, construiria o desejo de cursar Letras.

A segunda contaminação foi participar de um curso básico de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Estudávamos pela manhã e tarde no Magistério, mas passei a reservar as noites para participar desse curso. Não convivía com e não conhecia nenhum surdo, não sabia nada sobre LIBRAS, mas o que conheci a partir dessa formação despertou um “amor à primeira vista” por esta língua. Ressalto que este amor partiu de uma leitura, ainda muito romantizada, com base no pensamento generoso de que, enquanto ouvinte, deveria ajudar e valorizar os surdos. Visualizo, aqui, uma leitura produzida pelas estratégias da colonialidade ouvinte, que captura e produz um modo de fazer docência que coloca em funcionamento o assistencialismo, a diversidade, a igualdade.

Particpei deste curso para aprender uma nova língua, mas fui atravessada por outras relações: reconheci na LIBRAS condições diferentes do espanhol, do inglês e de outras línguas estrangeiras, pois conheci uma língua que funciona como condição de vida para um sujeito, uma comunidade. As aulas do professor André, mostrando seu lugar de fala enquanto surdo e professor, foram disparadoras para que algo me passasse, remexendo saberes, sentimentos, representações. Eu estava atenta, aberta, exposta para aquelas aulas. Isso modificou-me a tal ponto que passei a pesquisar e estudar mais, a colocar a LIBRAS nos planejamentos das práticas de docência, mesmo sem a presença de surdos nas turmas e nas escolas em que atuava como estudante do Curso Normal. Assim, estava sendo atravessada pela experiência:

poderíamos dizer, portanto, que a experiência é um movimento de ida e volta. Um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento. É um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero etc. (LARROSA, 2011, p. 7).

No último ano do Curso Normal, conheci uma estudante surda que morava no interior de Progresso e cursava aulas de LIBRAS em Lajeado. Quinzenalmente, ela utilizava o transporte das estudantes do Curso Normal, nas sextas-feiras, para retornar a Progresso. Com um tímido “oi” e “tudo bem” em LIBRAS, a primeira comunicação não foi a esperada. Eu sabia alguns sinais por causa do curso, mas não conseguia compreender tudo o que ela sinalizava. Lembro-me de que ela reproduzia

frequentemente o sinal de “burra”, ao que eu ficava triste, e muitas vezes até interrompia a conversa. Contudo, todas as vezes em que a encontrava, tentava conversar mais um pouco. Lentamente, fui buscando formas de conversar com ela, usando a datilologia a fim de que me ajudasse a ampliar meu conhecimento sobre os sinais da LIBRAS. Foi então que, entre tentativas de conversas – algumas felizes, outras frustradas –, ela começou a guardar um lugar ao seu lado para eu sentar. Vínhamos conversando e criamos uma conexão, uma amizade no ônibus. Logo depois que concluí o Curso Normal, encontramos-nos algumas vezes pelo centro da cidade, e, em uma delas, a menina contou-me que estava estudando em Lajeado e morando com seu pai.

Em 2008, ampliei as possibilidades de docência ao iniciar como acadêmica do curso de Letras – Português/Espanhol, na Universidade do Vale do Taquari - Univates. Nesse espaço, tive a oportunidade de cursar a disciplina de LIBRAS¹⁴, em 2010. Logo surgiu em minhas lembranças a menina surda do ônibus e o fato de que já não tínhamos mais contato, mas descobri que ela havia retornado ao interior de Progresso para morar com a mãe, e continuava como única estudante surda da minha cidade. Afetada pela disciplina, surgiu o desejo de coordenar uma oficina em Progresso/RS, intitulada “Mãos que falam”, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede municipal, nas quartas-feiras pela manhã, turno em que ela deixava a sua escola do interior para ser atendida pela profissional de AEE na cidade.

Apoiada pela Secretaria Municipal, convidei os estudantes do 5º ano, com quem desenvolvi meu estágio do Curso Normal e que tiveram o contato com a LIBRAS nas aulas, filhos de conhecidos, para participarem da oficina. Assim, eu continuava a aprender LIBRAS com ela, e ela, a partir da oficina, conhecia e convivia com outras pessoas que gostavam da LIBRAS. Nesse tempo, já formada no Magistério e cursando Letras, não tive a oportunidade de trabalhar nas escolas da minha cidade, mas essa oficina era a possibilidade de unir a paixão de ser docente e de estar com os estudantes e a LIBRAS.

Em 2012, comecei a trilhar meus caminhos pela docência ao ingressar como professora da rede estadual, a partir de um concurso público. Como estudava em

¹⁴ A disciplina de LIBRAS ofertada pelo curso de Letras foi chancelada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que homologou a obrigatoriedade da existência de disciplinas de LIBRAS nos cursos de formação de professores. Aqui, eu já estava sendo capturada pela racionalidade neoliberal e, portanto, pelo regime de verdade da inclusão enquanto imperativo de Estado. Compreendo que o Decreto eclode como ações de governamento.

Lajeado, escolhi esta cidade para ser professora dos Anos Iniciais. Apesar de ser uma escola toda de ouvintes, sem referências surdas, logo apresentei a LIBRAS à minha turma. Vale destacar que eu ainda estava impregnada pelo amor a esta língua em uma perspectiva romantizada e colonial.

Nossas apresentações e projetos com a LIBRAS ganharam visibilidade na 3ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e fui convidada a participar da “Formação Continuada de Tradutores e Intérpretes de LIBRAS”, ofertada pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Essa formação contribuiu para alavancar meus primeiros estudos teóricos sobre a LIBRAS, proporcionando-me também vivenciar práticas de interpretação e de tradução, mas, sobretudo, um sentir, pensar e estar diferente.

As trocas e conversas com os colegas professores, deram-me a possibilidade de conhecer as tantas e diferentes realidades da educação de surdos no Rio Grande do Sul. Afetou-me ouvir sobre o fazer pedagógico com estudantes surdos, sentir seus sentimentos como docentes, ver pulsar nas suas falas o desejo de luta e de resistência pela educação. Eu escutava tudo, perguntava para saber mais, enquanto isso imaginava estar nesses lugares e sentia-me “acionada para inventar novos modos de existência, novas alianças, sentidos... Potência do desejo” (TÓFFOLI; KASPER, 2018, p. 89).

Muito afetada pelos encontros dessa formação e por tudo de novo que passei a aprender sobre a LIBRAS, sentia que era preciso iniciar minhas andanças com a educação de surdos, não como intérprete/tradutora, mas como professora. Na minha região, Vale do Taquari, não havia nenhuma escola bilíngue de surdos, tampouco uma escola de surdos (é necessário dizer que ainda não há), então essas experiências deveriam acontecer em escolas que tivessem a inclusão de estudantes surdos. Ao desenvolver uma das atividades do trabalho de conclusão do curso de “Formação Continuada de Tradutores e Intérpretes de LIBRAS”, pude conhecer a realidade da escola Fernandes Vieira, instituição que, ao longo de muitos anos, contribuiu com e para a educação de surdos na cidade de Lajeado.

Ao conhecer essa escola visualizei a presença de apenas uma estudante surda frequentando a turma do 4º ano. A turma e a professora não utilizavam a LIBRAS e a estudante surda apenas comunicava-se com a intérprete. À medida que observava as aulas, sentia que era ali que desejava estar. Desenvolvi com o grupo apenas uma aula e, na hora do conto, li um livro da literatura surda, propondo também atividades

relacionadas a ele. Foi uma aula diferente para o grupo, mas também para mim: olhos curiosos, mãos sinalizando, muitas perguntas, desejo pulsante e a empolgação da estudante surda por mais alguém conhecer LIBRAS e estar comunicando-se com ela, sua alegria de ver seus colegas e sua professora conhecendo mais sua língua, sinalizando juntos. Inevitavelmente, lembrei da oficina “Mãos que falam”, da estudante surda de Progresso, também sozinha na escola e até mesmo na cidade e de mim sendo invadida, mexida, revirada por mais experiências como as daquela manhã.

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

No ano seguinte, 2015, meu pedido foi atendido pela 3ª CRE e consegui a mudança para ser professora da turma do 5º ano da escola Fernandes Vieira. Começavam aí minhas andanças com a inclusão de estudantes surdos nesta escola, em que me lancei nas aventuras das aulas, nas aventuras do si com outros-juntos. Conforme hooks (2017, p. 207), “quando levamos a nossa paixão à sala de aula, nossas paixões coletivas se juntam e frequentemente acontece uma reação emocional, que pode ser muito forte”. Uma reação tão forte que segue ainda viva, que transborda e me faz estar aqui, pensando, problematizando, seguindo apaixonada.

Ao revisitar as contaminações que me conduziram ao ingresso no Mestrado em Educação, encontro-me novamente com as palavras de hooks (2017, p. 17): “nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz um dos outros, por reconhecer a presença um dos outros”. Implicada nesse movimento, celebro as relações construídas com as turmas na escola Fernandes Vieira e o que foi produzido a partir de nossos encontros que me mobilizaram a estar no espaço da Pós-Graduação na linha de pesquisa Educação Especial, inclusão e diferença.

Deleuze e Parnet (1998, p. 76) também reforçam o já dito ao afirmarem que “é necessário chegar ao ponto de falar de algo com entusiasmo”, ao que recorro da alegria de compartilhar as vivências e produções¹⁵ em espaços acadêmicos. Essas

¹⁵ Destaco algumas publicações em seminários e congressos: “Sinaliz(ação): estratégias de Língua Brasileira de Sinais na escola regular”; “A música através da LIBRAS: uma experiência bilíngue nas aulas de Língua Portuguesa”; “Estratégias de ensino de LIBRAS: transformando o ambiente escolar

possibilidades de trocas já marcavam um pensar e um inquietar-se pelo fazer pedagógico na escola Fernandes Vieira e, de certa forma, sinalizavam um querer muito latente de seguir pensando e pesquisando mais a educação de surdos.

Outra contaminação, não menos importante para pavimentar meus caminhos na Pós-Graduação, foi a atuação como supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), nos subprojetos Letras e Interdisciplinar (2018-2021). Com-viver no espaço universitário e compor projetos, escritas, experiências de sala de aula junto aos futuros educadores, fez-me (re)pensar a docência e pulsar ainda mais a paixão pela formação docente. Aprendi tanto!

Por fim, volto a Rosa (2019, p. 76) para pensar que “a lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com outros [...]” e, acrescento, com suas contamin(ações). Faço este destaque porque foram ações movidas pelo inquietar-se, pelo desejo de saber mais, pela paixão de estar onde se quer estar que me levaram ao sonho possível do Mestrado em Educação. Assim, sigo contaminada e pensando nas contaminações futuras que surgirão a partir desta oportunidade de formar novos educadores e, concomitantemente, seguir qualificando-me como docente, para todos os níveis de ensino em que eu venha a estar.

1.1 DAS PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES À PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA

Ao pensar nas primeiras inquietações, faço alusão a Jorge Dávila (2006, p. 170), quando, ao citar Foucault no curso de 28 de março de 1984, recorda que “é pela inquietude de si que se passa para outro mundo”. Considero que foi experimentando os acontecimentos cotidianos da sala de aula comum, afetada por surdos e ouvintes como outros-juntos, que encontrei caminhos de educação por fazer. Inquieta de si, enquanto Letícia-professora ingressei na Pós-Graduação, como possibilidade de travessias para outros mundos, com o endereçamento inicial de olhar para as subjetividades surdas na escola comum.

Entretanto, no segundo semestre da Pós-Graduação, iniciei outro movimento de vida-pesquisa. Distanciei-me das escolas e, com tempo, escuta e abertura, pude

através de práticas bilíngues”; e “Produção e uso de jogos em LIBRAS no ensino bilíngue dos Anos Iniciais”.

colocar em suspensão o *mainstream* e transpor o automatismo do meu cotidiano, das minhas ações, discursos e verdades¹⁶ para “cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2002, p. 24).

Encontrei-me em um tempo de vida outro, essencial para perceber-me e ser e estar sendo outra, pois, “entre si e si mesmo, abre-se a distância de uma obra de vida a ser realizada” (GROS, 2006, p. 135). Junto a isso, produzi esta vida-pesquisa em um tempo de pandemia de Covid-19 que, em mim, foi determinante para (re)pensar os sentidos da vida e de uma (co)existência em defesa dela, entre tantas vidas e seus tempos, espaços, relações, como uma tarefa essencial por fazer. Para tal, fui observando novamente meu percurso investigativo e compreendendo que era preciso mudar as rotas e trilhar novos caminhos, afinal, movimentos de uma existência-docência na e pela vida já respingavam na escrita e precisavam ganhar espaço para vigorar.

A partir da leitura-encontro com a obra “Foucault e a função-educador”, de Alexandre Filordi Carvalho. Escolhi desencaminhar minha vida-pesquisa junto à função-educador e às “formas e os modos pelos quais o educador se coloca como sujeito diante de outros sujeitos, afetando e sendo afetado, subjetivando e sendo subjetivado, formando e sendo formado” (CARVALHO, 2010, p. 145), a fim de olhar para minhas relações de docência com surdos e ouvintes na escola comum. Nesse movimento, fui compreendendo que “não pode haver intervenção [na/pela vida] que desafie o *status quo* se não estivermos dispostos a questionar o modo como não só nosso processo pedagógico, mas também nossa autoapresentação costumam ser moldados” (HOOKS, 2017, p. 245), que a minha centralidade investigativa buscou um outro viés para olhar para as subjetividades surdas na escola comum: uma existência-docência movida pela função-educador.

Encontro, na função-educador, a força para (re)pensar e problematizar o que vivi como professora de surdos na escola Fernandes Vieira e o que foi/vem me constituindo como tal, numa tentativa de “deseternizar as maneiras como as coisas se dão a conhecer e podem ser conhecidas, como também tentar reposicionar o sujeito

¹⁶ Discursos e verdades entendidos a partir das contribuições do filósofo francês Michel Foucault: “O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos” (FOUCAULT, 2014a, p. 46).

em relação a si mesmo e aos outros – seu destino *malhado* nas tramas do saber-poder-verdade” (CARVALHO, 2010, p. 64). Por isso, ensaiei-me num devir-pesquisa¹⁷ enquanto corpo-pensamento em experimentação, suspendendo o controle sobre o que emergirá, por se tratar de uma produção viva e pensante de si, entre encontros com as experiências-marcas de minha docência afetada pelo/com o outro.

Compreendendo que “um problema seria menos da ordem de uma solução e mais de um horizonte de maquinação”, assumi o desejo de “maquinar um problema, abri-lo em suas forças, multiplicar as possibilidades de conexões, de contágios entre essas forças” (RIBEIRO, 2020, p. 177). Na minha vida-pesquisa, operei com o seguinte problema de pesquisa: como o professor pode funcionar na função-educador com a presença do surdo na escola comum?

O objetivo principal desse percurso investigativo foi compreender como a função-educador pode se constituir e operar no contexto da educação de surdos em uma escola comum como potencializadora para pensar relações e experiências outras, de vida e de aprendizados. Para isso, também considerei significativos os seguintes objetivos específicos: a) entender a produção discursiva do cenário em que se assenta a educação colonizada-escolarizada de surdos; b) problematizar a vivência da presença surda na escola, atentando para possibilidades de práticas e experiências singulares em coexistência na relação pedagógica; c) compreender a função-educador como potente para produzir experiências pedagógicas outras que possam transgredir as relações sujeitantes de saber-poder.

Vejo fecundidade na relação da função-educador em meio à presença-vida surda em uma escola comum, atentando às possibilidades de coexistência a partir das relações, práticas e experiências do cotidiano de uma sala de aula. Uma função-educador como intervenção “entre a redundância, a repetição e os continuísmos pedagógicos; ou como martelo a quebrar as ‘duras pedras’ – às vezes de base, às vezes do fundamento, do altar, do totem, – enfim, um instrumento de libertação” (CARVALHO, 2010, p. 64).

Nesse sentido, apropriei-me das problematizações de pesquisa e desejei maquiná-las “[...] não como um ajustamento de representações, mas como um

¹⁷ A utilização de devir-pesquisa é significada a partir das contribuições de Deleuze e Guattari (2012, p. 96) para pensar o devir enquanto uma “uma linha de devir não tem nem começo nem fim, nem saída nem chegada [...]. Uma linha de devir só tem meio. Um devir está sempre no meio, só se pode pegá-lo no meio. Um devir não é um nem dois, nem relação de dois, mas entre-dois, fronteira ou linha de fuga, de queda, perpendicular aos dois”.

trabalho do pensamento” (FOUCAULT, 2014b, p. 227). Para tal, esta investigação tomou como pano de fundo um conjunto de ferramentas-conceituais desenvolvidas pelos filósofos franceses Foucault, Deleuze e Guattari, junto a outros autores intercessores de seus pensamentos a partir de uma perspectiva pós-estruturalista. Tal perspectiva mobiliza “uma coragem necessária para, em nossas [pesquisas], metodologias, encontrarmos saídas contra o aprisionamento e a fixidez de sentidos, os essencialismos, o ‘é isso’ ou o ‘deve-se fazer assim’” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 32), uma coragem de fazer pesquisa, de pensar a docência e a educação.

Vali-me destes autores para um devir-pesquisa, não como bengala teórica, mas sim como possibilidade de problematização e contaminações para outras direções, movimentando-me enquanto Letícia-professora-pesquisadora-trajetiva.



Coexistir para pulsar vida
O encontro transforma cenários, rumos, olhares... VIDAS
Tra...je...ti...vi...da...des

2 UM VIVER-PESQUISAR TRAJETIVO: O QUE PODE O ENTRE?

Senti-me invadida, nesta escrita e nos modos de fazer pesquisa em que estive implicada, por um movimento existencial que também experienciei na obra “Grande Sertão: Veredas”. Na história, o jagunço Riobaldo vai falando dos (des)caminhos de sua vida, mas não resgata os acontecimentos na tentativa de compreendê-los, e sim de produzir-se com estes a partir de novos encontros pela forma como foi e está sendo afetado por eles.

Riobaldo conta a um interlocutor, que não se manifesta aberta e explicitamente, mas que é capaz de deixar o jagunço livre e exposto para (re)viver as experiências de sua vida, em um movimento existencial de ir a si, do ser(tão) à travessia. Assim, também me reconheci a partir desta escrita-vida-pesquisa, envolvida pelo processo de que para “mover-nos escrevemos e para escrevermos nos movemos” (KOHAN, 2002, p. 124).

Nesse sentido, escolhi pensar o vivido através de alguns acontecimentos de uma docência na escola comum, compreendendo que “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois” (BENJAMIN, 1987, p. 37). Penso sobre o vivido enquanto experiências-marcas que se constituíram em matéria empírica para composições e criações outras.

Suely Rolnik conceitua marcas como estados inéditos que são produzidos em nossa existência por meio das composições que vamos vivendo. Segundo ela, “cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir” (ROLNIK, 1993, p. 242). Dessa forma, entendo marcas como afetamentos que, quando nos atingem, instauram a abertura de um devir, portanto, seriam resultados de um com-viver que não passa despercebido, mas que se torna diferença pela potência da experiência.

Aqui, valho-me da experiência, defendida por Larrosa (2016, p. 28) como palavra e não como conceito: “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. Experiência como um caminho de passagem, singular, provisório, mutante que se faz no/pelo movimento de exteriorização com os outros e/ou junto a outras coisas.

Nesse sentido, procurei maquinar a problematização desta vida-pesquisa a partir de uma docência particular na escola Fernandes Vieira, nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, com base em um conjunto de materialidades intituladas experiências-marcas, que foram mobilizadas no período de 2015 a 2020. Neste espaço de tempo, fui professora da sala de aula comum em turmas que tiveram a presença de dois estudantes surdos (uma menina e um menino). Entretanto, eles não estiveram na escola ao mesmo tempo, ou seja, ambos viveram a realidade de ser o único estudante surdo no contexto escolar.

Escolhi operar as experiências-marcas em um movimento teórico-metodológico de trajetividade¹⁸ (VIRILIO, 1993). A trajetividade acolhe o meio, o entre, sendo potência porque se irrompe a “possibilidade não apenas de trajetos, porém, de novos trânsitos entre o que se tem – o objetivo – o que se pode extrair do que se tem – o subjetivo” (CARVALHO, 2021, p. 49). Encontrei-me com as minhas experiências-marcas por meio de um encontro-problematizador, na tentativa de produzir-me com elas, como matéria vertente para outras percepções, interpretações, para novos fluxos de uma existência-docência, “pois o trajetivo pressupõe o escape, a fuga, o deslizamento” (CARVALHO, 2018, p. 124).

Um encontro-problematizador por mostrar o exercício de uma educadora-pesquisadora percebendo-se produtora e produzida pelas relações de saber-poder-verdade. Por isso, no movimento da hiper crítica, busquei “cortar a própria carne, puxar o tapete que está sob nossos próprios pés” (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 160), enquanto possibilidade de perguntar-me sobre as condições de minhas relações de existência-docência na sala de aula comum.

Uma trajetividade que toma o passado como força vital, “não pelos anos que se já passaram. Mas pelas astúcias que são certas coisas passadas – de fazer balancê, de se remexerem dos lugares” (ROSA, 2009, p. 136) para pensar e produzir sentidos outros pelo entre, para novas criações de si, de docência e de educação, entendendo que é potente

¹⁸ A trajetividade como um movimento teórico-metodológico foi operada pelo entre dos pensamentos e provocações deste estudo. As experiências-marcas são destacadas ao longo da escrita apenas pelo negrito, pois, ao serem significadas no meio de uma vida-pesquisa, seguem operando pelo entre, acionando novas relações, compondo significados outros, sempre abertos, nunca finalizados. Por isso a materialidade desta pesquisa (experiências-marcas) foi apresentada neste movimento teórico-metodológico, distanciando-se de quadros, marcações e destaques de início e final analítico, já que a trajetividade se faz pelo meio.

narrar para criar, para estar junto e ao mesmo tempo distante, para inventar novas possibilidades de criação. A narrativa [...] é atravessada, tangenciada, subjetivada pela vida, vida esta que não escapa nem se captura ao se narrar, mas que se (re)inventa ao se contar (THOMA; BANDEIRA, 2010, p. 144).

Como narrar as experiências-marcas de cinco anos de educação com surdos na escola comum em uma dissertação de Mestrado? Como transformar em palavras a vivificação de encontros com pessoas, saberes, lugares? Busquei ajuda, para este momento da pesquisa, em Foucault (2003, p. 390) quando ele afirma que “uma problematização é sempre uma classe de criação”, e encontro possibilidades de começar a apresentar minhas experiências-marcas tendo problematizações como disparadores. E agora: quais escolher?

Momento de trabalhar o pensamento entre a andarilhagem da Letícia-professora na escola Fernandes e o que se passa no meio de sua travessia constituindo-se como Letícia-pesquisadora. Envolvi-me no processo de tentativas, registros, escolhas, renúncias, buscando identificar quais foram as problematizações disparadoras de minhas experiências-marcas e como elas acionaram-me a pensar o problema de pesquisa. Assim, elegi as experiências-marcas como meu conjunto de materialidades por meio de problematizações.

Recordei-me da minha chegada à escola Fernandes Vieira, da minha empolgação em estar onde desejava estar, mas, ao mesmo tempo, dos novos caminhos por vir, do que estava por começar: **“já sei bem LIBRAS, então posso ser professora de uma escola com a inclusão de surdos. Será?”** Rememorei meu primeiro dia de aula na turma do 5º ano, o encontro com os estudantes e o questionamento latente: **“a LIBRAS só acontecia entre a intérprete e a/o estudante, o que poderia fazer?”**

Relembrei dos dias e momentos em que, na sala de aula e em casa, ficava a questionar-me: **“eu estou dando conta da educação bilíngue?”**; do desespero quando, durante o ano letivo de 2015, **“fiquei sem intérprete, socorro!!! Quem poderá me ajudar?”** Lembrei, ainda, da despedida da estudante surda na escola e da chegada de **“um novo estudante surdo: que alegria!!! Meu Deus, como ele não sabe LIBRAS? E agora?”** Rememorei momentos, encontros e práticas nestes anos pela alegria de estar com outros-juntos, em um **“grupo que vivenciou relações de coexistência com o surdo”** e que colocou-se inquieto e trajetivo quando pensava: **“mas e as outras turmas da escola? E os espaços para além dela?”**

Encontrei potência para começar a explorar minhas experiências-marcas a partir das problematizações apresentadas, implicada pela percepção de Rosa (2019, p. 18) de que “eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa”. Desse modo, ao longo da analítica desta investigação, busquei percorrer os significados das minhas experiências-marcas, em desconfiança ao dado, ao sabido, ao vivido como pronto, como verdade, para maquinar meu problema de pesquisa: como o professor pode funcionar na função-educador com a presença do surdo na escola comum?

Busquei, nas experiências-marcas, possibilidades de maquinar: em que medidas a função-educador foi sendo ativada por mim? Quando fui capturada pelas relações sujeitantes de saber-poder? Como fui deslocando-me para operar a função-educador? Tentei apresentar pistas, nas experiências-marcas, para mobilizar a emergência de uma função-educador no meu exercício docente na escola Fernandes Vieira, atentando para possibilidades de práticas e experiências singulares em coexistência na relação pedagógica.

Lancei pistas, vigilante ao que Corazza (2021, p. 9) destaca: “se insistirmos demais em traduzir o intraduzível, corremos o risco de criar *a priori*”. Nessa perspectiva, busquei maquinar as experiências-marcas junto ao meu problema de pesquisa por meio de aproximações e vibrações, mas distanciando-me da possibilidade de criar *a priori* da função-educador e de suas relações, pois entendo as experiências-marcas como singulares, da ordem do acontecimento-vida, e por isso intraduzíveis em meio às pessoas, coisas e relações.

Fui movimentando as experiências-marcas trajetivamente com a função-educador, reconhecendo “seu aspecto móvel ou mutante, intercambiável em sua dinâmica processual, visto que a função-educador é pontual porque incide sobre e por meio de acontecimentos, portanto circunscrita ao momento local e irrepitível em natureza e efeito” (CARVALHO, 2010, p. 32). Busquei pistas nas experiências-marcas para articular a função-educador e sua potência como educação menor (GALLO, 2013), para produzir experiências pedagógicas outras que possam transgredir as relações sujeitantes de saber-poder em uma docência com surdos na escola comum.

Entretanto, também encontrei, nas experiências-marcas, pistas para pensar uma educação maior (GALLO, 2013) a partir de uma docência fabricada pela produção discursiva em que se assenta o cenário da educação colonizada-escolarizada de surdos na escola comum. Isso porque as “relações entre sujeitos e verdades, sujeitos e finalidades, sujeitos e ações corretivas, sujeitos e implicações de

jogos de força” (CARVALHO, 2010, p. 43) circulam num sistema estratégico de educação e moldam toda e qualquer instituição escolar.

Compreendo essa produção discursiva como práticas discursivas e não discursivas, uma vez que, a partir das teorizações de Foucault, consigo entendê-las não mais “[...] como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2008, p. 55) e, conseqüentemente, produzem regimes de verdade¹⁹.

Movi-me, na analítica, pela problematização de como, enquanto professora da escola Fernandes, fui produto disso. E quando fui produtora? E quando foi possível buscar linhas de fuga? Para isso, movimenteí, no capítulo 3, o exercício analítico com a educação maior e a posição-professor a partir de três experiências-marcas: **“já sei bem LIBRAS, então posso ser professora de uma escola com a inclusão de surdos. Será?”**; **“eu estou dando conta da educação bilíngüe?”**; **“um novo estudante surdo: que alegria!!! Meu Deus, como ele não sabe LIBRAS? E agora?”**

Já no capítulo 4, ocupei-me de mais três experiências-marcas, maquinando-as pela função-educador e educação menor: **“a LIBRAS só acontecia entre a intérprete e a/o estudante, o que poderia fazer?”**; **“fiquei sem intérprete, socorro!!! Quem poderá me ajudar?”**; **“Que maravilha, o grupo vivencia relações de coexistência com o surdo! Mas e as outras turmas da escola? E os espaços para além dela?”**

Apresentei, por meio dessa materialidade, as emergências da minha docência na posição-professor e na função-educador, bem como na educação maior e na educação menor, procurando afastar-me das dicotomias e binarismos, a fim de atentar para seus funcionamentos e suas formas de produção. Somado a isso, busquei maquinar meu problema de pesquisa, atenta ao que acontece no entre a partir das relações com a presença-vida surda na escola comum.

Além disso, assumindo um olhar periférico junto às experiências-marcas, pude voltar-me às políticas oficiais que tramam a educação de surdos com base na educação bilíngüe e na inclusão escolar, pensando nos efeitos desta educação maior. Para tanto, elegi os seguintes documentos: a Política Nacional de Educação Especial

¹⁹ Regimes de verdade são compreendidos por Foucault como “aquilo que constrange os indivíduos a [certo número de] atos de verdade, aquilo que define, que determina a forma desses atos; é aquilo que estabelece para esses atos condições, efetuações e efeitos específicos” (FOUCAULT, 2011, p. 77).

na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE (2008)²⁰, o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

Analisei tais documentos enquanto regimes de verdade pela perspectiva pós-estruturalista que, “não apenas questiona essa noção de verdade; ela, de forma mais radical, abandona a ênfase na ‘verdade’ para destacar, em vez disso, o processo pelo qual algo é considerado como verdade” (SILVA, 2007, p.123-124). Ao problematizar a vontade de verdade e as tramas da produção discursiva em que se assenta o cenário da educação colonizada-escolarizada de surdos na escola comum, também fui compreendendo-a nesta investigação pela grade de inteligibilidade da governamentalidade neoliberal, sua produção e efeitos.

Voltei-me ao problema de pesquisa – o que pode o professor pela função-educador na escola? – sem a arrogância de produzir o que deve ser feito na educação com surdos na escola comum, mas sim na tentativa de problematizar e pensar outros possíveis em um contexto atravessado por relações de saber-poder e que produz modos de viver e educar. Produções em que, muitas vezes, “não vemos porque estamos próximos demais, envolvidos demais, demasiadamente engajados, a ponto de não sermos mais capazes de deslocar o olhar” (CARVALHO, 2010, p. 145).

Fui operando as experiências-marcas como algo único e particular, sem a pretensão de estabelecer a função-educador como aplicação, afinal, como já sinalizado por Carvalho (2010, p. 32): “não se trata de ensinar a um sujeito uma função nem indicar como ele aprende ou pode ser educador”. Da mesma forma, ao estabelecer um diálogo entre a função-educador e a educação menor, não busquei mostrar caminhos, mas analisar emergências que foram despertadas, bem como acionamentos que por elas foram sendo vivenciados.

As experiências-marcas ganharam força no entre, a partir de encontros com meus pensamentos, com saberes e problematizações. Assim, não consegui “contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância” (ROSA, 2019, p. 76), por isso, elas foram exploradas em meio a esta escrita-vida-pesquisa conforme a emergência do pensamento.

²⁰ Aqui faço destaque às normativas que estão em vigor. Ao longo deste estudo, discorro mais sobre elas e também sobre a tentativa de atualização da PNEE (BRASIL, 2008) pelo Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida que, por ora, está suspensa, mas que me faz estar à espreita.

Fui compondo esse viver-pesquisar trajetivo entre as experiências-marcas e reconheci-as como um corpus analítico potente para “desterritorializar o pensamento, isto é, arrancar o pensamento da dimensão do pensável em que ele se encontra e lançá-lo em busca de outras dimensões” (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 159). Outras dimensões, outras travessias para fomentar modos outros de existência, de docência, de relações e de significados que acontecem na/pela educação em uma escola comum com a presença-vida de surdos.

Para tal, fui acolhendo a movimentação e a impermanência e segui compondo os (des)caminhos desta investigação em trajetividade com os autores que mobilizaram meu pensar e que movimentaram minhas experiências-marcas “de várias maneiras: para lá para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16). Assim, mantive-me trajetiva pelo entre:

entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 49).

Segui este viver-pesquisar com um pensamento que esteve inquieto e trajetivo e, por isso, operando no gerúndio: pensando para seguir analisando, problematizando, pesquisando, (re)aprendendo, vivendo.



**No labirinto das tramas de saber-poder-verdade
Encontrar linhas de fuga
Atentar para a força do meio**

3 A PRODUÇÃO DO SURDO NA ESCOLA COMUM: UMA EDUCAÇÃO COLONIZADA-ESCOLARIZADA?

Participando de uma aula aberta com Veiga-Neto (2022)²¹, ganhei oxigenação para este capítulo da escrita ao ouvi-lo várias vezes falar sobre ser preciso “entender o cenário para entender a escola”. Uma oxigenação para continuar a pensar a docência e a escola comum e dar movimento a um dos objetivos desta pesquisa, que é o de entender a produção discursiva do cenário em que se assenta a educação colonizada-escolarizada de surdos, já que Guimarães Rosa (2019, p. 237) alerta: “obedecer é mais fácil do que entender”.

Comecei minhas tentativas de buscar entender este cenário pela produção contemporânea do estudante surdo a partir das contribuições de Foucault sobre governamentalidade²². Não tenho a pretensão de aprofundá-la na analítica, mas entendo-a como uma grade de inteligibilidade para pensar a racionalidade neoliberal como uma forma de ser do pensamento social, político e econômico, que produz efeitos no contexto escolar, ou seja, uma “certa lógica que opera tanto nas instituições quanto na conduta dos indivíduos e nas suas relações sociais e políticas. Tal racionalidade age como um programa que orienta o conjunto da conduta humana” (MARÍN-DIAZ, 2009, p. 11).

Gadelha (2017, p. 135) nos mostra alguns significados desta operação que, na órbita neoliberal, organiza práticas de governo:

para regular e modular as condutas e as subjetividades dos indivíduos, a governamentalidade neoliberal atua indiretamente, através da manipulação de algumas variáveis ambientais, fazendo desses indivíduos seres responsivos e previsíveis. Nesse contexto, a educação se vê, em primeiro lugar, reduzida a uma gestão tecnicista de competências e desempenhos, com vistas a uma triagem dos indivíduos que deverão ter suas vidas qualificadas, tornando-se passíveis de inclusão no sistema, cujas vidas serão desqualificadas, engrossando as fileiras dos excluídos sociais (GADELHA, 2017, p. 135).

²¹ Aula aberta “Para entender o presente: ferramentas teórico-metodológicas foucaultianas”, promovida pelo grupo de pesquisa DEC/UFSM (Grupo Diferença, Educação e Cultura), do qual faço parte, no dia 04/05/2022.

²² Utilizo esta noção vigilante aos seus diferentes sentidos propostos por Foucault: “Para ele, a governamentalidade pode assumir múltiplas formas. Ela pode ser definida como a forma de ser do pensamento político, econômico e social de uma época. Ela pode ser entendida como a linha de força que nos conduziu, em todo o Ocidente, a uma forma de poder que tem como alvo a população e como dispositivo os mecanismos de segurança. Ela pode ainda ser compreendida como o ponto de articulação entre o governo dos outros e o governo de si, entre as formas como somos governados e como nos governamos” (LOCKMANN, 2020b, p. 4). Para esta investigação, valho-me do primeiro sentido atribuído por Foucault a essa noção.

Nesse contexto, o Estado opera com o discurso de uma educação inclusiva para agir sobre os surdos e suas condutas, permitindo que, possivelmente, sejam capturados por uma educação escolarizada normativa, tecnicista e previsível. Seguindo essa lógica, é possível que se reduza ou impossibilite a vida na escola e, conseqüentemente, a vida surda, uma vez que o estudante surdo já está fadado a uma produção de funcionamento e de valoração capital²³ de sua vida. Conforme Carvalho (2016, p. 4), nesta lógica cada estudante “não é mais um corpo individual. É, antes de tudo, uma cifra, um número, um código ou, no limite, um corpo abstraído em um núcleo populacional passivo de gestão administrativa, visando qualquer instância de sua vida”.

Além disso, a inclusão, enquanto um imperativo neoliberal, aciona o empreendedorismo de si nos processos de subjetivação docente, pois “projeta-se, nessa ordem, uma programação de estratégias para que a atividade dos indivíduos e seus modos de agir se constituam em capital humano” (POSSA; NAUJORKS, 2013, p. 325). Pensando em como essa programação estratégica vai acionando um checklist de vigilância e captura e, conseqüentemente, produção docente, voltei-me à minha chegada na escola Fernandes Vieira e ao início como professora de surdos na escola comum, sendo invadida pela experiência-marca: **“já sei bem LIBRAS, então posso ser professora de uma turma com a inclusão de surdos. Será?”**

Conhecimento da LIBRAS: seria este o primeiro item de um checklist necessário para ser professora de surdos na escola comum? Atrevi-me a continuar pensando neste checklist, seus desdobramentos e ancoragens como professora recém-chegada ao 5º ano. Então sigo pensando em outros possíveis itens: conhecimentos de Língua Portuguesa; magistério; empolgação por ensinar; uma professora ouvinte em uma escola comum sabendo LIBRAS... Um checklist com muitas certezas: engano-positivo!

Analisei esse checklist como efeito de um forte acento linguístico, que produz uma necessidade de preparação, nas diretrizes e normativas sobre a inclusão do estudante surdo na escola comum. Com isso, não estou querendo afirmar que o

²³ Penso na valoração capital da vida pela esteira do capital humano, apoiada nas discussões de Sílvia Gadelha (2009) que pelo agenciamento da Teoria do Capital Humano discute “como determinados valores econômicos, à medida que migraram da economia para outros domínios da vida social, disseminando-se socialmente, ganharam um forte poder normativo, instituindo processos e políticas de subjetivação que vêm transformando sujeitos de direitos em indivíduos-microempresas - empreendedores (GADELHA, 2009, p. 172).

professor não deva buscar conhecimentos acerca da LIBRAS e da educação bilíngue para receber um estudante surdo, afinal, reconheço a importância dessas questões no contexto educacional. O que estou tentando problematizar é que os modos de fazer docência e educação com surdos são atravessados por uma constituição discursiva que normatiza a LIBRAS como garantia única e exclusiva de uma educação bilíngue e de uma inclusão de “qualidade”.

Produzida nessa trama discursiva pelo dispositivo linguístico da LIBRAS, eu entendia que a formação docente nesta língua era a garantia de uma significativa educação no contexto inclusivo com surdos. Sentia-me preparada, mas sempre em busca de novos conhecimentos sobre a língua. Além disso, ao chegar à escola e saberem da minha formação em Letras e LIBRAS, fui sendo vista como uma espécie de salvação pelos conhecimentos linguísticos, pois, segundo eles, “não havia chegado na escola ninguém preparado”.

Os estudos desenvolvidos até o momento levaram-me a visualizar, efeitos da racionalidade neoliberal e sua rede sutil e coercitiva de discursos, saberes e poderes que promovem o empreendedorismo de si e dos outros na educação. Considerando essa perspectiva, vejo essa força discursiva por dois vieses: a preparação como sendo sempre insuficiente e a não preparação como impossibilidade. Possa e Naujorks ajudaram-me nesta análise ao destacarem que as políticas de inclusão escolar acionam o empreendedorismo, a que, enquanto professores, estamos submetidos:

é possível dizer que a inclusão e o empreendedorismo operam nos processos de subjetivação de todos e dos professores um efeito em que se relacionam manifestações de verdade com procedimentos e modelos de conduta, em que os indivíduos, e aqui no caso os professores, passam a ser objetos, testemunhas e agentes que projetam estes aspectos da ordem neoliberal, pois na mesma medida em que são subjetivados por ela, a colocam em movimento (POSSA; NAUJORKS, 2013, p. 326).

Nessa captura, voltei-me à minha subjetivação docente para analisar a preparação pelo viés da insuficiência, que foi agenciada, por mim, como uma busca contínua de consumir mais e mais saberes, através de estudos, formações, em um empreendimento em si mesmo pela inclusão. Hoje revisito esta dinâmica entendendo as relações de forças operacionalizadas no empreendedorismo de si e vejo-o sustentado pela tentativa de conhecer o surdo para dominar, governar, colonizar este sujeito que foge da normalidade. Afinal, Skliar (2003a, p. 41, grifos do autor) sinaliza

que “é imperiosamente necessário produzir o outro *como diferença* à falta de poder viver a alteridade como destino”.

Nesse mesmo viés, ao ser assujeitada como uma espécie de salvadora, discorro sobre a não preparação ancorada na impossibilidade e negação de com-viver com o surdo, que, muitas vezes, pode até servir de argumento para uma falta de responsabilidade ética com esta vida. Faço essa análise pensando que a presença do surdo na escola alarga este com-viver, uma vez que ele traz sua língua, sua cultura e, além disso, um outro profissional (o intérprete) que irá coparticipar no fazer docente. Pagni também questiona sobre isso:

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

Volto-me a esta experiência-marca também para analisar a docência de uma professora que, ao chegar à escola, estava com muitas certezas, mas, com o tempo, foi soltando-se dos saberes legitimados de uma educação bilíngüe. Aqui, faço destaque a esses saberes preconizados pelos documentos oficiais com o seu imperativo linguístico que a mim foram acionados pelas formações.

Dou destaque ao Decreto nº 5.626, que legitima: “para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua” (BRASIL, 2005). Faço essa referência para pensar que fui deixando minha docência e meus entendimentos de educação bilíngüe pelos saberes únicos e exclusivos das línguas (LIBRAS e Língua Portuguesa) serem atravessados pelas incertezas da experiência do estar junto, de línguas em (des)encontros.

Esses atravessamentos foram potência para um saber outro, que pudesse transgredir saberes legitimados ao ser atravessado também de “paixão, [...] de singularidade. Um saber que dê um lugar à sensibilidade, que esteja de alguma maneira incorporado a ela, que tenha corpo. Um saber, além do mais, atravessado de alteridade, alterado e alterável” (LARROSA, 2011, p. 26).

Foi vivendo a docência na escola Fernandes que compreendi a LIBRAS enquanto produção de vida. Assim, outros entendimentos, para além do linguístico, sobre as condições que atravessavam esta docência passaram a vigorar, transgredindo os conhecimentos sobre a LIBRAS, resultados da formação, por meio de trajetividades com a presença-vida surda e de seus afetamentos, a qual é da ordem da coexistência e da acontecimentalização.

Discorro mais sobre isso, pensando que fui sendo invadida pelo cotidiano das relações com o grupo que, por sua vez, estava sendo atravessado pela experiência de estar presente em meio a pessoas, línguas e culturas diferentes. Também vou pensando a escola *comum* e a educação *bilíngue*, transgredindo os adjetivos comum e bilíngue. Faço esses movimentos justamente por acreditar que, sejam quais forem as suas particularidades, é preciso se ocupar “sempre de *uma* escola [educação] que pulsa, vive, ressoa em todos os seus habitantes. Isso implica uma política vitalista que tome a vida como questão central” (GALLO; MENDONÇA, 2020, p. 14, grifo dos autores).

Garlet (2018) ajudou-me a significar este lugar de vida, de experiência, de coexistência, transgredindo o checklist do empreendimento de si e dos outros, ao propor a (~~fer~~)afirmação da docência, em uma mudança não só de palavra mas de atitude docente, quando é possível

cavar encontros, afirmar o que escapa, de modo que passagens de ar perpassem um corpo que experimenta a docência, bagunçando os papéis e modelos que a palavra docência aglutina em torno de si, permitindo espaços para que se possa dizer, escrever, pensar, inventar docências outras, singulares (GARLET, 2018, p. 13).

Com isso, sigo pensando nos espaços de fuga de uma (~~fer~~)afirmação da docência como forma de resistir à governamentalidade neoliberal, que tem “se transformado numa verdadeira visão de mundo e num efetivo dispositivo de normatividade social” (GADELHA, 2017, p. 135) que expõe o apagamento das diferenças inerentes à existência humana. Esse processo acontece por meio de práticas de exclusão, marcadas pela individualização e responsabilização, inseridas no jogo socioeconômico do neoliberalismo, que “tem exercido uma política de antropemia dos corpos ingovernáveis, recusando outras potências da vida e para vida, uma vez que a precarização nos ronda como parâmetro existencial dominante” (CARVALHO; GALLO, 2020, p. 157).

Nesse contexto, valho-me dos estudos de Lockmann (2020a) para contextualizar a inclusão do estudante surdo na escola comum em tempos atuais. A autora sugere atentarmos para a inclusão como um *modus operandi* por distinguir-se conforme grupos sociais e momentos históricos, sugerindo vermos a atualidade por uma nova reconfiguração. Para isso, ela retoma as análises de Sívio Gallo que, ancorado por uma racionalidade política e um período histórico, denominou, a partir dos estudos foucaultianos, a noção de governamentalidade democrática, uma vez que

é preciso constituir a todos como cidadãos, para que possam ser governados. Fora da cidadania não há governo democrático possível; por essa razão, as pedras de toque são duas: cidadania e inclusão. Todos devem ser cidadãos, todos precisam estar incluídos. Assim se constrói e se consolida um Estado democrático de direito (GALLO, 2017b, p. 1508).

Nesta chave de leitura, Lockmann (2020a) retoma os estudos de Gallo, explicando que desde a década de 90 até aproximadamente 2016, o regime discursivo compreendia a inclusão como um imperativo do Estado, ou seja, como uma verdade inquestionável pela governamentalidade neoliberal democrática, haja vista que a noção de democracia e de sujeito de direito passou a ser o fundamento da ação governamental, produzindo processos de in/exclusão. Entendo esses processos de in/exclusão²⁴ como invenções de nosso tempo, “invenções completamente dependentes e necessárias uma para a outra” (LOPES; DAL’IGNA, 2017, p. 110).

Entretanto, Lockmann (2020a) questiona o momento presente no contexto brasileiro a partir de novas discussões que não permitem mais analisar os processos de inclusão e exclusão pelo viés da governamentalidade neoliberal democrática, sugerindo uma reconfiguração: a governamentalidade neoliberal conservadora, que carrega consigo a noção de ex/inclusão.

Então, podemos pensar que: Se por um lado, a governamentalidade neoliberal democrática converteu a inclusão na regra máxima de condução das condutas, pois todos precisavam estar incluídos para tornarem-se cidadãos e, portanto, alvo das ações de governo, por outro lado, a governamentalidade neoliberal conservadora não faz desaparecer a inclusão, mas junto com ela, aciona também a exclusão como fundamento de algumas das práticas de governo, que amparam-se, ainda, no preceito do direito (LOCKMANN, 2020a, p. 72).

²⁴ Maiores discussões acerca da expressão de in/exclusão podem ser encontradas em estudos dos autores Lunardi (2001) e Veiga-Neto e Lopes (2011), que apresentam os efeitos de sua produção enquanto invenção de um determinado tempo.

Essa nova reconfiguração e seus deslocamentos são movimentos que emergem em um Brasil contemporâneo que tem vivenciado ênfases em práticas de violência, exclusão e intensificação de discursos de ódio, assumindo uma matriz forte e perversa de apagamento da diferença, produzindo efeitos nas relações e, conseqüentemente, na educação escolarizada. Um exemplo desta atmosfera também pode ser sentido na tentativa de aprovação do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida como uma atualização da PNEE (BRASIL, 2008).

Construído a partir do modelo social, cultural e político de produção de vida contemporâneo, o Decreto, embora não tenha sido aprovado pelo Senado, mostra indícios da falta de vontade coletiva para a existência das diferenças e retira a potência da inclusão como princípio democrático. Além do mais, fico à espreita, já que a normativa em questão sinaliza um movimento de exclusão das relações com o surdo na escola comum, uma vez que nos princípios e objetivos desta normativa constam que a família passa a ter direito de escolha na escolarização, mediante a “participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada” (BRASIL, 2020).

Somada a este agravante, a segregação de estudantes ganha força com um possível retorno das classes especiais através do seguinte registro: “classes bilíngues de surdos - classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas” (BRASIL, 2020).

Neste momento da escrita, sou invadida pelos seguintes questionamentos: quais impactos da governamentalidade neoliberal conservadora podem estar acontecendo nas relações pedagógicas com o surdo na escola? Estaríamos agora vivendo processos de ex/inclusão²⁵ com surdos nesses espaços escolares? Tais questionamentos não são o foco da pesquisa, mas compartilho-os como exercício de pensamento.

Tomei fôlego para continuar pensando e analisando um dos objetivos dessa pesquisa que é entender a produção discursiva do cenário em que se assenta a

²⁵ A utilização do termo ex/inclusão, apresentado por Lockmann (2021), significa a possibilidade de um descolamento no conceito de in/exclusão, em que o segundo termo toma o lugar do primeiro, sobrepondo-se a ele em virtude da governamentalidade democrática conservadora (LOCKMANN, 2020a).

educação colonizada-escolarizada de surdos. Compreendendo a colonização do outro e seus modos de representação como efeitos de uma racionalidade neoliberal, oriunda, historicamente, de uma sociedade moderna e também colonial. Para isso, nesta grade de inteligibilidade, volto-me à educação de surdos na escola comum a partir da produção discursiva tramada pela colonialidade/modernidade.

Na matriz de uma sociedade moderna e colonial, a educação foi pensada assumindo a essencialização de um sujeito moderno e normal, colocando em funcionamento estratégias de disciplinamento com o intuito de moldar e conduzir a conduta dos indivíduos na/pela escola. Lunardi (2001, p. 1) afirma que:

na perspectiva da modernidade, o sujeito inacabado, incompleto, alcançará através do projeto educativo moderno – e aí está a escola para efetivá-lo – sua plenitude, sua essência, constituindo-se assim no modelo instituído pela filosofia ocidental: um sujeito consciente, centrado, reflexivo, crítico e, por que não dizer, normal, já que o projeto moderno opera no sentido de fabricar o sujeito de seu projeto.

Nessa lógica, o colonialismo mantém seus efeitos, até hoje, pela colonialidade. Valho-me de Nelson Maldonado-Torres (2007) para diferenciar os conceitos de colonialismo e colonialidade:

o colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si [...] Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. [...] Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (TORRES, 2007, p. 131).

A colonialidade, constituída por um projeto universal e essencializado de sujeito moderno, mantém a lógica de lugarizar, objetificar, hierarquizar línguas, saberes, relações e existências. Por este viés, proponho problematizar a colonialidade ouvinte, entendendo-a como capaz de “produzir lógicas coloniais, práticas e modos do ser que apareceram, não de modo natural, mas como uma parte legítima dos objetivos da civilização ocidental moderna” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 49).

Nessa perspectiva, compreendo a escola comum como um espaço-tempo em que a sujeição e a normalização do surdo podem vir a ganhar fortalecimento pela constituição discursiva da colonialidade ouvinte, uma vez que ela se mantém com

suas estruturas de poder dominantes, com seus modos hegemônicos de produção do saber e pelas estratégias de condução da vida surda:

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

Entendo que a subjetividade surda na escola comum, por conviver em meio à hegemonia ouvinte, é atravessada pela colonialidade ouvinte do ser, saber e poder, estando suscetível a “[...] um campo de luta e um espaço que deve ser controlado e dominado para que a coerência de uma dada ordem e visão de mundo continue estável” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 50). Assim, na tentativa de transgredir as relações de colonização com o surdo e a sua produção discursiva na/pela colonialidade/modernidade, problematizo as formas de com-viver na sala de aula comum. Penso que se faz necessário produzir saberes pluriversalizados, horizontalizando as relações de poder pelo estar junto e deixando vaziar múltiplas e incessantes constituições de si. Para isso, vou perguntando-me: o que tem nos constituído que nos impede de viver com o sujeito surdo como outro? O que a gente quer fazer e faz com a diferença?

Percorro esses questionamentos, encontrando na função-educador trajetiva com o outro, forças para reconhecer o surdo como diferença ao: “deixar ser uma outridade que não é outra ‘relativamente a mim’ ou ‘relativamente ao mesmo’, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade” (PARDO, 1996, p. 154). Diante disso, vou apostando no outro enquanto diferença, não um outro/surdo, outro/ouvinte, mas o outro enquanto outro, e concomitante a isso, estou apostando na força do entre, de outros-juntos na escola.

Também encontro ressonância no pensamento de Kilomba (2019, p. 75) quando ela destaca que: “[o sujeito] só se torna ‘diferente’ porque se ‘difere’ de um grupo que tem o poder de se definir como norma [...] Assim, não se é ‘diferente’, ‘torna-se diferente’ por meio do processo de discriminação”. Tudo isso, move-me a imaginar o que pode a educação, a docência, as relações em uma escola comum quando o surdo tem sua presença-vida enquanto singularidade, em vez da produção de uma diferença em meio a outros-juntos.

Pensar o estudante surdo enquanto singular e outro é uma tentativa de afronta aos regimes de verdade e seus fluxos de forças que produzem a diferença e capturam para relações de colonização e de governo na órbita do neoliberalismo. Martins corrobora a função-educador trajetiva com o outro ao salientar:

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

Vou encontrando oxigenação para mexer com as verdades em que se assenta o cenário da educação colonizada-escolarizada de surdos, pela trajetividade ética e estética de um professor que, pela função-educador, relaciona-se com seu estudante enquanto outro “como pessoa, como sujeito com potencialidade de romper com as abstrações populacionais [neoliberais] que roubam dele voz e vez históricas” (CARVALHO, 2016, p. 18). Atrelado a isso, é “possível pensar uma educação [outra] que, através da diferença, possa ser vetor de produção de singularidades” (GALLO, 2008, p. 14).

Para tal, esta trajetividade com o outro enquanto presença-vida torna-se fecunda para problematizar possibilidades e experiências que possam vir a transgredir as condições universais e sujeitantes em que o surdo na escola comum está assentado, a partir dos efeitos da grade de inteligibilidade apresentada, que pode mais facilmente encurralar o fazer viver e matar maneiras outras de existir. Por isso, volto-me à minha problemática investigativa: como o professor pode funcionar na função-educador com a presença do surdo na escola comum?

Em meio a esse cenário em que se assenta a educação colonizada-escolarizada de surdos na escola comum e suas relações de forças, reconheço, na função-educador, começos para propor linhas de fuga quando, conforme, Gallo e Aspís, possa ser possível

amar, desejar, promover a multiplicidade na escola. Fazer proliferar. Rizomar. Como grama, crescer pelo meio, ocupar os espaços com o múltiplo, conjurando o uno. Abrir vácuos, fomentar, não temer a multiplicidade na escola. Não temer o imprevisível, apaixonar-se por ele, estar constantemente em um “não sei onde”, seguramente (GALLO; ASPIS, 2011, p. 178).

A função-educador pode rizomar na escola movimentos outros em meio à racionalidade da governamentalidade neoliberal e seus regimes de verdade que moldam e produzem práticas, pessoas, relações e o fazer educação.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O SURDO NA ESCOLA COMUM

Nesta seção, busquei olhar para algumas das políticas públicas que orientam a educação de surdos a fim de entender os efeitos discursivos desses documentos na docência com a presença-vida surda no contexto da escola comum. Para isso, elegi, primeiramente, a PNEE (2008)²⁶, que assegura a inclusão escolar de estudantes surdos nas escolas comuns, orientando a educação bilíngue (Língua Portuguesa/LIBRAS) e os serviços de AEE e de tradutor/intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa, bem como o ensino da LIBRAS para os demais alunos da escola.

Também me interessou atentar para o Decreto nº 5.626/2005, uma vez que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e orienta sua inclusão como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, tradutor/intérprete de LIBRAS, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. Ainda, pensei ser interessante a Lei nº 10.436/2002 por reconhecer a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, que constitui o sistema linguístico das pessoas surdas no Brasil.

Lancei um olhar periférico para essas normativas²⁷, entendendo-as a partir das contribuições de Foucault enquanto efeitos dos discursos que sustentam “verdades que engendram forças e que disputam espaços de poder; relações de saber-poder que operam mecanismos capazes de produzir os comportamentos dos sujeitos através dos discursos” (POSSA, 2013, p. 45). Discorro sobre alguns recortes e os afetamentos que tive ao ler essas normativas, compreendo-as com uma poderosa constituição discursiva que produz um regime de verdade sobre modos de fazer

²⁶ No contexto desse estudo, utilizei a PNEE (BRASIL, 2008), haja vista que é a política que está em vigor. Entretanto, estou ciente da tentativa de atualização dessa política pelo Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida que, por ora, está suspensa.

²⁷ Escolhi estas três normativas para a exploração deste estudo (PNEE/2008, Decreto nº 5.626/2005 e Lei nº 10.436/2002), mas estou ciente da Lei 14.191/2021, que recentemente alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996, ao dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

docência no contexto da educação colonizada-escolarizada de surdos, que necessita ser remexida e questionada:

tentar (re)problematizar este destino é indagar a ordem estabelecida da verdade assentada em tudo isto. É questionar porque tudo tem de ser assim. É suspeitar do carácter arbitrário das práticas que modelam. É tentar inverter a lógica da naturalidade das coisas (CARVALHO, 2010, p. 63).

Deste modo, percorri essas normativas indagando-as. Não tive a intenção de encontrar respostas para todos os questionamentos, mas compartilhei-os como movimento do pensamento, buscando sacudir a naturalização, a lógica e as verdades inquestionáveis. Ao percorrer as páginas da PNEE (2008), encontro um parágrafo que orienta a inclusão de surdos na escola comum:

para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008).

Fiz uma nova leitura dessa passagem e percorri o documento na tentativa de ler mais sobre a educação de surdos e o fazer docente pelo viés das condições de uma presença-vida dos surdos na escola. A partir do que, discursivamente, vem sendo dito nesse documento, tenho pistas para problematizar os significados da educação dos surdos muito atrelados ao AEE e aos serviços de tradutor/intérprete de LIBRAS, devido à pouca ênfase nas relações e nos aprendizados que podem ser potencializados pelo fazer docente cotidiano nos encontros com o grupo de estudantes e os profissionais.

Ainda, percebo que a LIBRAS aparece com um discurso muito acentuado de recurso metodológico, de acesso à comunicação, uma vez que, nessa normativa, pouco aparece sobre sua condição de vida e de produção permanente de modos de vida surda. Nesse sentido, pergunto: quais os impactos que esses endereçamentos causam na educação de surdos?

Menezes (2011) contribui para essa discussão ao visualizar desdobramentos da lógica neoliberal nas políticas de inclusão, propondo a pensar sobre a constituição de subjetividades inclusivas, sendo significadas pela autora como

aquelas que, mobilizadas pelo acesso (sem restrições) e pela igualdade de oportunidades que lhes são ofertados, se sentem estimuladas (sujeitando-se) ao autoinvestimento. Esse autoinvestimento pode resultar em acúmulo de capital humano (pelo desenvolvimento de habilidades e competências, pela construção de saberes e novas aprendizagens...), o que, por sua vez, poderá resultar em uma (sensação de) maior autonomia pelos sujeitos em suas decisões e escolhas, além de maiores condições de participação nas redes de consumo. Ao experimentar a (sensação de) liberdade para fazer suas escolhas em um meio que lhe apresenta múltiplas e variadas ofertas, esse sujeito usufrui do acesso que lhe é ofertado, alimentando o ciclo da oferta e do consumo da lógica neoliberal, o que (re)compensaria os investimentos do Estado em sua educação (MENEZES, 2011, p. 148-149).

Segui a leitura do Decreto nº 5.626/2005 atenta a constituição de subjetividades inclusivas, a partir dos títulos de cada capítulo²⁸, fui reconhecendo os entraves do direito à educação de pessoas surdas e os longos caminhos a percorrer. Fui revivendo as minhas experiências-marcas, enquanto professora com surdos na escola comum e elegi o artigo 22 para continuar a problematizar os impactos desta constituição na escola comum:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

- I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, **cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos**, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, grifo meu).

Parei no meio do segundo inciso, “cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos”, e fiquei pensando: a singularidade está sendo vista como uma existência a partir de uma vida única e particular? Ou entende-se a singularidade como

²⁸ Da inclusão da LIBRAS como disciplina curricular; Da formação do professor de LIBRAS e do instrutor de LIBRAS; Do uso e da difusão da LIBRAS e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; Da formação do tradutor e intérprete de LIBRAS - Língua Portuguesa; Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; Do papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da LIBRAS.

uma vida relacionada à identidade surda constituída pela LIBRAS? Tive pistas que me levaram a acreditar que a normativa acentua a segunda questão dessa problemática.

Nessa chave de leitura, mobilizei estes questionamentos atenta à produção do estudante surdo na escola comum, pelo “efeito das linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamentos, das relações de poder-saber” (PARÁISO, 2012, p. 29). E assim continuo a problematizar a força do adjetivo “linguística” na palavra singularidade, sendo atravessada pela experiência-marca **“um novo estudante surdo: que alegria!!! Meu Deus, como ele não sabe LIBRAS? E agora?”**

Alegria. Espanto. Pode a escola comum ser a única referência surda desta existência? Pode sim! A experiência com o estudante surdo mostrou-me isso e me trouxe um novo desafio: a alfabetização²⁹ em LIBRAS. Junto a isso a oportunidade de enxergar este estudante como uma vida singular, o que não aconteceu de imediato.

Penso o vivido nesta experiência-marca, reconhecendo o processo de sujeição e a condução de conduta desta vida surda que produzi. Desde a chegada desse novo estudante, fiz comparações com a estudante surda pela sua relação com a língua de sinais, pela sua relação com outros surdos. Ainda, constituída pela produção discursiva, engessei-o a partir da identidade surda, entendendo que todo surdo deve saber LIBRAS e ter pertencimento cultural com a comunidade surda. Conforme, Lunardi (2003, p. 1), quando o sujeito surdo passa a ser “descrito, mensurado e comparado a outros e a si em sua própria individualidade, ele é passível de ser classificado, treinado, recuperado e normalizado” e, acrescento, colonizado.

Assim, destaco a LIBRAS enquanto um dispositivo maquínico que produz o governo e que normaliza os corpos surdos. A forma como eu fui sendo capturada por esta produção discursiva mostra o “susto” que tive ao saber que o novo estudante surdo não conhecia a LIBRAS. Foi conhecendo-o melhor, não pela anamnese, mas sim pelas relações com ele no cotidiano escolar, no exercício de sua alfabetização em língua de sinais, que o compreendi como uma vida, logo, singular. Revivo esta experiência-marca, percebendo todas as subjetividades na escola comum enquanto “matéria-prima viva e mutante a partir da qual é possível experimentar e

²⁹ A alfabetização em LIBRAS é aqui entendida enquanto movimento de ensino e de aprendizagem da língua de sinais como condição de vida surda escolar e social. A LIBRAS foi explorada com este estudante a partir de multiletramentos, entendidos como “a) interativos, mais que isso, colaborativos; b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas [...] c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)” (ROJO, 2012, p. 23).

inventar maneiras diferentes de perceber o mundo e de nele agir” (MANSANO, 2009, p. 112). Pelo que já pude compartilhar, destaco que as subjetividades surdas na escola comum podem estar mais facilmente expostas a assujeitamentos e suas diferentes formas de produção.

Esta experiência-marca também me acionou a questionar como estar à espreita de estratégias pedagógicas de normalização. Como produzir outros possíveis na educação de surdos que rompam com a lógica da classificação e normalização? Como identificar, problematizar, transgredir quando está tão naturalizado? Pagni (2015, p. 89) contribui com algumas respostas para estes questionamentos, sinalizando o que se tem ignorado, enquanto professores produzidos por discursos normativos acerca da inclusão escolar:

A normalização parece ser a linguagem do mundo atual, a identidade se constitui no princípio da lógica dos sujeitos que nele atuam e a ordem é o signo tão propagado de seu progresso. Nesse contexto, os enunciados do discurso sobre a inclusão se formaram e se apresentaram em consonância com essa linguagem, apoiando-se em sua lógica e em seu signo, ignorando todas as dissonâncias geradas pela experiência, pela diferença que a singulariza e pelo acontecimento que a significa.

Acolho as contribuições de Pagni pensando na trajetividade como força vital para a experiência pela/com a diferença, como um acontecimento-encontro na sala de aula que possibilita transgredir a pergunta: “quem é o outro? Assim como, as perguntas que dela derivam: o que é que ele tem e/ou de que ele carece? [...] para pensar o que acontece, pedagogicamente, entre nós?” (SKLIAR, 2015, p. 27).

Por fim, vou revisitando esta experiência-marca a partir de um novo questionamento: o que pode o surdo, quando visto como um recém-chegado³⁰ na escola? Deixo esta provocação ao leitor, atravessada pelas leituras de Biesta (2013, p. 50):

se a educação consiste em criar oportunidades para que os estudantes venham ao mundo, e se consiste em propor as questões difíceis que tornam isso possível, fica claro que a primeira responsabilidade do educador é pela subjetividade do estudante, pelo que permite ao estudante ser singular e único.

³⁰ Utilizo o termo “recém-chegado”, de Biesta (2013), para escapar das armadilhas do é, da identidade, das subjetivações do sujeito surdo, enxergando-o como um recém-chegado para novos inícios, entendendo que “a educação é sempre uma intervenção na vida de alguém” (BIESTA, 2013, p. 4).

Segui a leitura da Lei nº 10.436/2002, sobre a homologação da LIBRAS, ainda atenta às provocações de Biesta e percebo o quanto estas normativas acentuam a formação do estudante surdo pelo viés linguístico, com a centralidade na educação bilíngue. Reconheço a importância da LIBRAS como primeira língua e da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, mas desejo pensar quais efeitos podem ser desencadeados na educação bilíngue a partir dessa força discursiva na questão linguística, problematizando o *ethos* surdo na produção dos signos da surdez em si e as relações existenciais enquanto efeito da língua.

Müller e Karnopp (2017, p. 72) vão movimentando meu pensamento em relação a isso, ao proporem que “o discurso da educação bilíngue multiplica relações em práticas escolares, sendo instituído como um regime de verdade, como um modo de condução dos sujeitos surdos”.

Nessa perspectiva, a educação bilíngue pode ser compreendida enquanto um regime de verdades que coloniza a educação de surdos na escola comum, uma vez que “para educar os surdos, isto é, para que fosse estabelecida uma normatividade de seus comportamentos, foi preciso produzir saberes sobre eles e, assim, possibilitar que eles assumam alguns modos de ser” (LOPES; WITCHES, 2015, p. 38). Nesse viés, penso que a educação bilíngue impõe uma forma de ser surdo, engessada na centralidade da língua de sinais, na sustentação de uma identidade surda e no fortalecimento de um modelo cultural.

Rememorei minhas práticas pedagógicas e pensei nos deslocamentos de educação bilíngue que fui desenvolvendo com o passar dos anos, por isso, compreendo que no fazer pedagógico cotidiano de uma escola vai acontecendo uma rede de significações discursivas outras pelo entendimento de educação bilíngue, e que a mim interessa muito problematizar. Começo, portanto, atravessada pela experiência-marca: ***eu estou dando conta da educação bilíngue?***

Esta problematização foi incessante no período em que fui professora de estudantes surdos na sala de aula comum. Cobrança intensa de si, como docente, mas também do outro, como estudante surdo, como estudante ouvinte. O que é dar conta da educação bilíngue de surdos em uma escola comum? Dar conta da LIBRAS, Língua Portuguesa, cultura surda... de uma educação bilíngue. Ao olhar hoje para esta problematização fico pensando na multiplicidade de condições que envolvem esse dar conta, que é normativo e está atrelado ao currículo, à inclusão, ao status linguístico do bilíngue e também ao “modelo escolar neoliberal nos remete a uma

conduta protocolar que nos torna insensíveis, pois somos cobrados exaustivamente pela execução do que foi programado” (GALLO, 2020, p. 195).

Fico pensando o quanto fui produto e produtora deste regime de verdade. Recordo-me dos primeiros anos, da busca incessante por leituras e eventos, consumindo saberes sobre surdo, inclusão, educação bilíngue, buscando minha preparação profissional. Lembro também das segundas, quartas e sextas, três dias específicos de vocabulário de LIBRAS, como uma espécie de preparação, agora educacional, também dos estudantes ouvintes para estarem com a/o colega/o surda/o, afinal, conforme Gallo (2017, p. 13), “a escola inclusiva tem sido produzida no registro da diversidade e não da diferença”. Aqui me vejo capturada pela lógica da inclusão enquanto dispositivo da governamentalidade neoliberal democrática, em que a essencialização do outro pela identidade, pelo que ele deve fazer para “ser” opera mediante um engessamento didático de educação de surdos que precisa ser problematizado.

Com o tempo, o planejamento das aulas de LIBRAS ganhou outros sentidos, transgredindo um ensino de LIBRAS vocabular³¹ para um ensino com a LIBRAS e suas possibilidades de multiletramentos, a partir da emergência do cotidiano vivo da sala de aula. Não estou dizendo que não buscava planejar estes momentos, mas fui acolhendo a emergência como disparadora para além do planejado, além de dias específicos, além de situações programadas. Ênfase a locução “além de” também pelo sentido de mais adiante do que um determinado ponto, espaço, tempo. Ao utilizar o além de, faço alusão aos transbordamentos que foram possíveis nesta docência através da pluralidade do estar junto. Pagni (2015, p. 99) aponta alguns marcadores importantes na subjetivação dos professores para o despertar desse processo:

a abertura necessária a esse encontro, a espera paciente pelo acontecimento por ele suscitado e a disposição de se voltar sobre si a partir do que se passa nessa afecção estariam relacionadas às atitudes desses sujeitos diante da vida, aos seus modos de se conduzir no mundo e às experiências responsáveis pela sua formação que, em virtude de sua singularidade e multiplicidade, ultrapassam a educação escolar, o preparo e a qualificação profissional. Nesse sentido, são condições éticas que fogem do escopo da eficiência exigida numa ação pedagógica ou didática qualquer.

³¹ Faço este destaque a um ensino que acentua a aquisição de vocabulário, muitas vezes isolado, fragmentado, distanciando-se das redes de significados e possibilidades de multiletramentos que a LIBRAS pode oferecer, pensando-a a partir de um contexto sociolinguístico intercultural.

Vejo nestas condições éticas possibilidades de pensar no professor trajetivo pela função-educador, fazendo sua ação pedagógica em meio ao (des)encaixe das normativas. Retomo minhas vivências, analisando o quanto o desejo de estar com outros-juntos foi extrapolando a relação prescritiva, normativa e essencializada de língua, cultura e sujeito surdo, sendo afetada por diferentes vidas em encontro.

Ao com-viver com o grupo, fui compreendendo que, muito mais do que ensinar, cada dia na sala de aula abria possibilidades para aprender. Aprender com a/o estudante surda/o, com os colegas ouvintes, com a intérprete, com todos estes outros-juntos, enquanto coletivo para além do status linguístico do bilíngue. O que estou tentando mobilizar é que a educação bilíngue vai sendo atravessada por outras condições na/pela coletividade. Gallo (2008, p. 14) mostra a potência e os atravessamentos da coletividade quando salienta que

a coletividade é possível porque, sendo singularidades, sendo todos diferentes, irreduzíveis ao mesmo, podemos construir projetos coletivos. Podemos construir situações que aumentem nossa potência, a potência de cada um, situações em que a liberdade de um não é um limite da liberdade do outro.

A singularidade enquanto presença-vida abre possibilidades para projetos coletivos, e foi assim que experienciei, encontrei brechas no regime de verdades da educação bilíngue e da inclusão, para assumir projetos junto ao grupo, acolhendo o cotidiano e suas relações como algo acontecimental, permitindo-me deformar, formar e transformar com os encontros com estes outros-juntos. Concomitante a isso, passei a transgredir o empreendedorismo de si pela/na preparação e formação a partir da trajetividade e de suas condições éticas despertadas pela experiência (LARROSA, 2011) do estar juntos.

Nesse encontro acontecimental de outros-juntos, tenho pistas para visualizar a interculturalidade em operação. Menezes (2008, p. 9) anuncia a interculturalidade como “uma pedagogia dos encontros, mas não dos encontros entre culturas e identidades perfiladas e sim entre a indefinição e o ambíguo das culturas e identificações dos sujeitos”. A interculturalidade problematiza o multiculturalismo com seu projeto neoliberal de convivência harmônica entre as diferenças (WALSH, 2009), concomitante a isso, produz uma forma de estar no mundo que tensiona os efeitos da colonialidade.

Nesta chave de leitura, penso nos efeitos de educação bilíngue que podem vir a ser traçados na e pela interculturalidade, quando ela potencializa o movimento trajetivo junto ao outro e seus encontros. Encontros entre existências singulares e por isso múltiplas, afastando a fixação e a hegemonia de língua, de cultura, de identidade.

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

Desse modo, embora haja um regime de verdade que opera pela/na educação bilíngue, vou tecendo minha investigação mobilizada por estes outros sentidos e compreendendo a educação bilíngue enquanto particular por envolver saberes e relações que são produzidos por atravessamentos econômicos, culturais, linguísticos e, ainda, existências singulares pelo encontro. Müller e Karnopp (2017, p. 64) também apontam esta rede de significações e suas particularidades:

dada a sua multiplicidade e impossibilidade de captura ou de determinação, como construção cultural, uma educação bilíngue é inventada e propagada; é produzida por uma forma de pensar, em conexão com as mudanças econômicas, sociais, culturais e políticas, assim como produz outras formas de pensar a educação de surdos. Compreendida como um caminho possível, se projetado e percorrido na articulação ao cotidiano escolar e seus desafios (MÜLLER; KARNOPP, 2017, p. 64).

Diante do que foi possível mobilizar, trajetiva pelas normativas e pelos afetamentos que fui tendo, percebo que não há como desejar e operar por uma política vitalista, que transgrida uma presença física surda na escola, sem conhecer, analisar e problematizar as forças em que se assenta o cenário da educação colonizada-escolarizada de surdos. Vejo possibilidades desta transgressão com a trajetividade pela função-educador como “um posicionar-se do sujeito na esfera do caráter libertador das experiências de dominação e reprodução voltadas para a formação e condução humanas” (CARVALHO, 2010, p. 80).

Para tal, fiz deste estudo uma tentativa de transgressão a esta produção discursiva e suas implic(ações), de modo a “possibilitar a entrada em cena de uma educação outra, ou de transformações, saindo da mesmidade discursiva que

teorizamos há tanto tempo sobre a educação de surdos” (MARTINS, 2016, p. 720), a partir de uma educação com a presença-vida surda.

3.2 A POSIÇÃO-PROFESSOR E A EDUCAÇÃO MAIOR NA ESCOLA COMUM

Reconheço a escola comum como múltipla, híbrida, fronteira, “onde há muitas e distintas vidas, se disputa vida, se disputam possibilidades de modos de vida, se disputam modos de valoração da vida” (RIBEIRO, 2020, p. 175). Compreendo-a como um espaço e tempo em que as forças que nela arranjam e atuam (relações de saber-poder-verdade) podem mais facilmente operar como espaço de colonização, controle, vigilância, na produção de sujeitos.

Para isso, ocupo-me de problematizar os modos de valoração da vida surda por meio da educação maior que Gallo (2003), pelo deslocamento de uma leitura de Deleuze e Guattari, apresenta como

aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos (GALLO, 2003, p. 78).

Faço aproximações da educação maior com a “árvore-raiz” de Deleuze e Guattari. A partir de um modelo e dinâmica arborescente a educação maior possui um fundamento e depende dele para fazer-se. A raiz enquanto unidade pode ser pensada pela verdade que antecede a toda forma de multiplicidade. A árvore-raiz resulta em “sistemas hierárquicos que comportam centros de significância de subjetivação, autômatos centrais como memórias organizadas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 36).

Por esse viés, a educação maior passa a configurar-se como um modo sedimentado de ser, viver, educar, mediante uma dinâmica hierárquica das relações, uma vez que seu funcionamento é essencial, vertical, estrutural, disciplinar. Interessame problematizar a educação maior³² pela força discursiva dominante das diretrizes e

³² Lancei possibilidades de problematização entendendo que os surdos reivindicam a educação maior e que precisam estar dentro deste jogo social neoliberal, mas é preciso estar dentro para buscar fissuras menores, para quiçá produzir rupturas existenciais. Assim, neste estudo busca-se compreender que a educação maior e a educação menor coabitam na educação de surdos da atualidade.

normativas da educação bilíngue e de inclusão escolar assentadas no cenário da educação de surdos na escola comum, tendo em vista que

as políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, porque ensinar. A educação maior procura construir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série (GALLO, 2002, p. 174).

Neste panorama, cunho a posição-professor pelo viés de uma posição de docência fixada, sedimentada, enraizada que, na engrenagem da educação maior, pode mais facilmente categorizar, segregar, hierarquizar, normalizar, governar o estudante surdo e, conseqüentemente, produzir assujeitamentos pelo jogo das relações de saber-poder. A posição-professor, movida pela dinâmica da educação maior, segue os automatismos de suas ações, as repetições de padrões de seus comportamentos e as representações normativas.

A posição-professor vai sendo subjetivada por regimes de verdades, que certificam e legitimam certos discursos, oriundos da racionalidade neoliberal, e das normativas que imperam forças que fabricam sujeitos e relações. Diante disso, pelas experiências-marcas já apresentadas, busquei problematizar por meio da minha docência o/a professor/a que, funcionando na e pela posição-professor, vai consumindo determinadas verdades, normas e modos de dizer e relacionar-se com o contexto inclusivo de surdos na escola comum.

Se todo o espaço-tempo estiver ocupado por planejamentos, diretrizes, grades curriculares, métodos, disciplinas, ensinamentos, avaliações, reproduções, critérios preestabelecidos, explicações, literatura especializada, comunicações, saberes, assessorias experimentadas, cronogramas, metas, instrumentos, seleções etc., se todo jovem estiver exclusivamente sujeitado a isso, apartado do fora, do imprevisível, impossibilitado de desgoverno, não há liberdade possível: “tá dominado, tá tudo dominado!”, como nos versos de uma canção que fez sucesso anos atrás (GALLO; ASPIS, 2011, p. 176-7).

Em meio ao “tá dominado, tá tudo dominado”, urgem travessias para uma liberdade possível. Recordo-me de Rosa (2019, p. 290) ao dizer que “tem uma verdade que se carece de aprender, do encoberto, ninguém ensina: o bêco para a liberdade se fazer”, por isso, retomo ao problema desta pesquisa: como o professor pode funcionar na função-educador com a presença do surdo na escola comum?

Assim, penso nas liberdades por se fazer na/pela função-educador, que ninguém ensina, mas que pode encontrar o “bêco” e ganhar força nas “possibilidades de/em uma educação menor como forma de problematizar a grande Educação, dos Parâmetros, diretrizes e políticas oficiais” (RIBETTO; CORDEIRO, 2017, p. 247). Desse entrelaçamento da função-educador e da educação menor, visualizo possibilidade de insurgir modos outros³³ de docência, de educação, e, conseqüentemente, produções outras de existências, com a presença-vida surda na escola.

³³ Utilizei modos outros como tentativa de tomar distância das formas de ver, pensar, ser, viver e com-
viver presentes na matriz moderna/colonial em que fomos produzidos, para assim produzir relações
outras na escola comum.



Rizomar docência outras
Na dinâmica arborescente de uma educação maior
Ganhar força no que cresce pelo acontecimento-vida

4 RESISTÊNCIA E RE-EXISTÊNCIA: O QUE PODE O PROFESSOR PELA/NA FUNÇÃO-EDUCADOR?

Utilizo a função-educador (CARVALHO, 2010) como conceito operador para pensar a docência com surdos e ouvintes na escola comum pelas trajetividades entre outros-juntos. O surdo leva para a escola, com sua língua, com sua cultura, com o intérprete, o lugar do “com” que vai minando outras produções entre outros-juntos, que a mim interessa pensar. Para tal, começo a explorar a função-educador pelas inspirações que Carvalho encontrou na função-autor de Foucault, quando explica:

nesto registro, penso que Foucault indicou o peso da circulação do discurso advindo estritamente de uma função. Função como modo de ser, modo de existência atinente aquilo de que algo provém. A função autor, deste modo, pende para as maneiras de circulação da própria função, mas quando há o efeito de composição, a simples mudança de operação causada pelo *hífen*, a função passa a estar agregada, função sináptica, aos atos de criação de discursividade. Enquanto a função autor expressa o acento ao discurso que circula, a função-autor expressa transposição para criação do discurso: o autor é imanente à função (CARVALHO, 2010, p. 76).

O que busca Carvalho, junto a Foucault, a partir dessa combinação função-educador, é pensá-la como um modo de ser e estar sendo, com a possibilidade de um deslocamento do professor em seu papel de fundamento originário, para transcender a uma função que é viva, variável, mutável e também complexa. Carvalho salienta que a função-autor pode contar com três perspectivas em sua analítica e também as destaca na função-educador ao apresentar: “a) relação de apropriação; b) atribuição, ligada ao posicionamento do sujeito, e c) de criação de descontinuidades” (CARVALHO, 2010, p. 81).

A primeira perspectiva, entendida como relação de apropriação, “trata-se mais de um convite para realização de um movimento próprio” (CARVALHO, 2010, p. 84). Nesse sentido, o autor destaca a singularização do acontecimento como possibilidade transgressora-criadora e evidencia que é no cotidiano escolar, nas suas relações e nas estratégias de seu fazer pedagógico que a função-educador pode, apesar de todas as forças, movimentar-se de modo a criar formas outras de ensinar e de estar junto na sala de aula, rompendo com as redes e ordens discursivas.

Já a segunda perspectiva, designada por Carvalho como atribuição, propõe pensar o posicionamento do sujeito: “a função-educador pode ser incitada a produzir o que não existe ainda, trabalhar e atuar na fronteira de nossas condições”

(CARVALHO, 2010, p. 82), o que me instiga a mobilizar a função-educador enquanto resistência e re-existência³⁴ de docência na escola comum.

Por último, na criação de descontinuidades, Carvalho destaca a importância do intercâmbio junto aos outros e aos acontecimentos: “a descontinuidade, neste horizonte, pode vir da capacidade do educador de compreender que no ato de formação prevalece também uma pluralidade de egos” (CARVALHO, 2010, p. 85). Nesse sentido, o educador não se enxerga enquanto “proprietário do conhecimento”, por isso, desloca-se de uma perspectiva reprodutora e essencialista, assumindo uma postura de abertura à variação dos sujeitos, do conhecimento.

A partir dessas três perspectivas visualizo pistas para fazer dialogar a função-educador com a trajetividade. Atento para as trajetividades da-função-de-si, com-os-outros e junto-às-coisas, que me interessam alargar, analisando a docência e o que pode ser produzido nos encontros trajetivos de outros-juntos na escola. Carvalho busca sintetizar a articulação das três perspectivas apresentadas ao anunciar o seguinte:

em que pesem estas questões, creio ser possível resumi-las na seguinte ordem. O educador, em sua individualidade, sempre está situado numa posição de sujeito, entretanto não despreza a inter-relação com a posição de outros sujeitos. Levando em conta analítica de sua função - a função-educador - lhe é possível, enquanto sujeito, na posição de condutor, formador, "governador", criar tensões nas linhas contínuas de forças que remetem às experiências de formação humana, sempre ligadas à formação de subjetividades e ao mesmo lugar. A função-educador se dispõe a tornar possível outras posições para os sujeitos envolvidos no empreendimento da formação, inclusive para si mesmo. Nela, são reexaminados os privilégios dos sujeitos e os elementos condicionantes envolvidos ali. Por meio da relação de apropriação, atribuição e de criação de descontinuidades, o educador faz operar funções de libertação de domínios - é preciso enfatizar- a partir de si mesmo (CARVALHO, 2010, p. 87).

Ainda, ao destacar a função-educador como possibilidade de libertação de domínios, Carvalho ressalta o quanto nós, professores, somos produzidos e produzimos nossas relações e nosso fazer pedagógico em meio às forças normativas, aos jogos de fixação e de classificação de sujeitos, através de uma hegemonia de grupos e saberes estabelecidos. Essas considerações levam-me novamente a mencionar a força normativa da educação maior e os agenciamentos que vão se

³⁴ Mobilizo este entendimento a partir de Aspís, ao propor a “resistência como insistência em existir vivo, re-existir em movimentos criadores de significado, moventes, renitentes” (ASPIS, 2012, p. 74).

dando na/pela docência de um/a docente na posição-professor a partir de determinados saberes da norma surda e ouvinte que vão sendo estabelecidos enquanto verdades e produzindo diferentes relações que constituem o cenário da educação de surdos. Chamo a atenção para a insurgência da presença-vida surda enquanto diferença, uma vez que, no contexto da educação maior, ela está assujeitada pelo viés linguístico, tornando sua produção de vida única e exclusivamente reduzida pela língua de sinais.

Nesse contexto, as subjetividades surdas na escola comum passam a ser assujeitadas por uma docência que busca fazer educação em meio a uma norma surda que defende a LIBRAS enquanto produção de vida e de pertencimento cultural. Além disso, há uma norma ouvinte que legitima a LIBRAS, mas está implicada por processos colonizadores e hegemônicos da Língua Portuguesa, da oralização e da comunidade ouvinte. Todavia, percebo que ambas as normas – surda e ouvinte – deixam de lado outras condições que atravessam a produção dessa vida na escola.

Entretanto, podemos problematizar e criar movimentos que transgridam a força normativa e os jogos de fixação que nos são impostos constantemente, em vista da promoção de novas formas de docência e, conseqüentemente, de relações e subjetividades. Para tal, Carvalho salienta que

há sempre uma condição de força estabelecida, uma norma circulando, um sistema estratégico de sujeição existente em qualquer instituição. No momento em que o sujeito se dispõe a não fazer um movimento reiterativo nesta realidade está se colocando, concomitantemente, no eixo de um fluxo de questionamento que já é a condição primeira para a constituição de outro movimento. Se a submissão é a condição de existência, pois faz o sujeito igualar-se, encaixar-se, significar-se, constituir-se por intermédio das normas e regras, ritualizações, dispositivos disciplinares, agenciamentos discursivos, enfim, sujeitar-se para ser e ser qualificado, inversamente, a instância de indagação e enfrentamento destas condições pretendem fazer o movimento de reposicionamento do sujeito em favor de outra(s) subjetividade(s) (CARVALHO, 2010, p. 88).

Na tentativa deste movimento outro, inventivo e transgressor pela função-educador, Carvalho (2016, p. 12-3) destaca “que nem todo professor, infelizmente, exerce a função-educador”. Além disso, ele apresenta três esferas afirmativas relacionadas à função-educador, instigado pelos estudos foucaultianos: “a) a posição de mestria; b) o educador como intelectual específico e c) o educador na posição de educador infame” (CARVALHO, 2010, p. 89).

A mestria é a possibilidade de abertura para um fazer pedagógico em liberdade

e com o cuidado de si entre os envolvidos, pois busca brechas, rupturas nas identidades de professor e de estudante, tão estruturadas e estruturalizantes pelo saber-poder, a partir de um novo registro, que se abrem para operar (com)posições e variações possíveis emersas pelo acontecimento de estar juntos.

Sem pretender tão somente dotar um sujeito qualquer de uma série de aptidões previamente definidas, convertidas para uma verdade, o mestre pode ser um tipo de presença ativa na (com)posição (pro)vocativa do/no modo de ser do sujeito na posição de aprendiz. Ao fazer isto, entretanto, ele também afeta a sua (com)posição de sujeito-mestre, pois ao ensinar, aprende. Trata-se de um movimento em que o educador torna-se o intercessor para o educando. Este, por sua vez, um intercessor para o educador (CARVALHO, 2010, p. 94).

A liberdade e o cuidado de si fazem-me ser atravessada pelos seguintes questionamentos: que posição eu tomo para a minha existência e para a existência do outro na escola? Que práticas de vida assumo pela coexistência na escola? E sou levada pela experiência-marca: ***a LIBRAS só acontece entre a intérprete e a/o estudante, o que posso fazer?***

Quando cheguei à escola Fernandes, era esta a realidade. Logo senti que precisava ensinar a LIBRAS para todo o grupo e, assim, busquei aventurar-me nessa caminhada com a/o estudante surda/o e a intérprete a partir de uma docência compartilhada. Ao envolver-me na/pela docência compartilhada, entendo-a diferentemente da concepção utilizada no campo da Educação Especial. Trato-a como a possibilidade de um fazer pedagógico coletivo, em que o professor abandona a “homodidática para heterorrelacionar-se” (SKLIAR, 2003b, p. 20) com seus estudantes e, neste contexto de pesquisa, também com a intérprete.

Nesse movimento de abandono à homodidática, coloquei-me aberta a ensinar, mas também a aprender, ora como estudante, ora como intérprete. Fui sendo atravessada e constituída a partir de tudo “isso que me passava”, enquanto sujeito da experiência. Volto a essa experiência-marca pensando que Larrosa nos convoca a reivindicar e, certamente, a vivenciar a experiência, uma vez que a mobiliza como

um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos. Espaços que podemos habitar como experts. Como especialistas, como profissionais, como críticos. Mas que, sem dúvida, habitamos também, como sujeitos da experiência. Abertos, vulneráveis, sensíveis, temerosos, de carne e osso. Espaços em que, às vezes, ocorre algo, o imprevisto. Espaços em que às vezes vacilam nossas palavras, nossos saberes, nossas técnicas, nossos poderes, nossas ideias, nossas intenções. Como na vida mesma (LARROSA, 2011, p. 25).

Fui ensinando com meus saberes, meus não saberes, meus questionamentos, fui heterorrelacionando-me com os outros-juntos e aprendendo novos e outros saberes, novos e outros não saberes, e também foram surgindo novas e outras dúvidas... Aventurei-me em uma experiencição de docência. Ribetto e Cordeiro (2017, p. 255) destacam: “trata-se de perdermos a posição central em um processo a ser conduzido; trata-se de nos reconhecer numa passagem. De nos expor”. Penso nas possibilidades de docência quando nos colocamos trajetivos a uma (ex)posição com o outro.

Nessa experiencição de docência em que se permite perder a posição central, deixar as posições já fixas e estruturadas, chamo a atenção para as relações entre a professora e a intérprete de língua de sinais. As vivências pelas quais fui sendo atravessada possibilitam-me sinalizar que os significados são outros quando a docência acontece com a intérprete.

O pensar, o planejar e o desenvolver *com* abrem oportunidades de trocas pedagógicas que ultrapassam a inserção da intérprete apenas pelo viés linguístico da acessibilidade e da socialização, sobretudo, pois ele estando junto e produzindo *com* todos os envolvidos, criam-se condições para reconhecer e com-viver com “os surdos como um grupo linguisticamente diferente e, portanto, culturalmente diferente” (LOPES; WITCHES, 2015, p. 45) enquanto presença-vida.

Ressalto que, nesses cinco anos de docência, apenas nos dois últimos pude contar com a presença da intérprete todos os dias da semana. Exponho minha realidade como tentativa de afirmar a importância da presença desse profissional em um contexto escolar inclusivo e problematizar os possíveis efeitos da educação quando o professor se permite entrelaçar com a intérprete e produzir uma docência compartilhada.

Vejo, na docência compartilhada, indícios importantes da função-educador pela mestria, sendo também um convite de Deleuze (1992, p. 124): “será que temos maneiras de constituirmos [...] como diria Nietzsche, maneira suficientemente artista, para além do saber e poder?”. E sigo pensando na escolarização com surdos pelo artistar de uma docência que busca linhas de fuga das tramas e forças da educação maior em que está assentada.

Ao entender que “o infame desapostiliza e desvestibulariza a existência. Por isso mesmo, passa a afrontar os canais de forças reprodutoras do modo de ser educador e do modo de ser educando” (CARVALHO, 2016, p. 17), faço relações com

os efeitos da racionalidade neoliberal e da modernidade/colonialidade em defesa de uma educação com os surdos pela dessujeição do institucionalizado, da colonização, já que “talvez, o objeto hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos” (FOUCAULT, 1995, p. 239).

Nesse movimento, considero que Carvalho também aciona o intelectual específico para pensar a função-educador como alguém que se posiciona e se coloca como interventor das políticas e dos regimes de verdade e, por isso, percebe e problematiza os acontecimentos históricos que produz e aqueles aos quais está sujeito. Enquanto intelectual específico, “é convidado a pôr em marcha as percepções, atitudes e comportamentos ao redor de um saber singular e pontual, capaz, contudo, de recalibrar os posicionamentos e trocas de saberes-poderes” vigentes e institucionalizados (CARVALHO, 2010, p. 102).

Aqui, penso na possibilidade de modos outros de se fazer o contexto inclusivo na escola comum e de comprometer-se com a educação bilíngue quando o educador, como intelectual específico, é capaz de fazer dos saberes que produz, e pelos quais é produzido, “uma navalha de cortar consenso, hegemonia, homonormatividades” (CARVALHO, 2016, p. 16-17). Isso tudo, construindo saberes outros que possam escapar às condutas e normativas paralisantes sobre a educação de surdos para deixar emergir toda e qualquer potência criadora na coexistência com o surdo.

Carvalho também apresenta o educador infame, na/pela função-educador, como o docente vivo atento à acontecimentalização da educação, que “rompe com os tipos de ligações estabelecidas entre o poder, a verdade, o discurso e o cotidiano à medida que leva em consideração todo o tipo de relação que está em jogo na constituição de subjetividades” (CARVALHO, 2010, p. 103).

Essa constituição pelas relações dispara-me a pensar no “estado de presença no corpo” (HOOKS, 2017, p. 186) com o encontro de outros corpos e suas relações na sala de aula comum. Subjetividades que vão sendo constituídas trajetivas junto ao outro. Nesse sentido, sou atravessada por uma experiência-marca, que vejo como potente para continuar pensando: ***Fiquei sem intérprete, socorro!!! Quem poderá me ajudar?***

Pavor. Angústia. Frustração. Esses foram alguns dos sentimentos que pairavam quando vivi esta experiência-marca. Presenciei solicitações incansáveis da escola ao Estado com vistas a encontrar outra intérprete... e nada. Em meio ao caos, não era possível esperar, então assumi uma nova configuração: professora-

intérprete/professora-bilíngue. E quem me ajudou neste contexto? Minha turma! O grupo de estudantes estava aprendendo LIBRAS e sabia da importância desta língua e da intérprete para o/a colega surdo/a³⁵. Quais foram os significados produzidos em meio ao caos nesta sala de aula comum?

Começo a tensionar esse questionamento, destacando o caos como um gatilho para um novo arranjo nas relações e novos significados que despertaram uma produção singular, mediante as condições existentes. Não foi um adesivo curativo em meio à falta da intérprete, até porque, como professora e estudantes, estávamos bem cientes do lugar e da importância que a intérprete ocupava naquele contexto educacional com a presença de surdos.

Busco analisar esse caos pelo acontecimento “como um vazio, uma lacuna dos sentidos, a emergência de algo novo, uma rachadura, linha do sentido rasgada, desfiada, triturada, esmigalhada que abre forças de pensamento” (WUNDER, 2008, p. 3). Um caos que abriu forças para devires, que mobilizou a trajetividade de uma docência³⁶ e de arranjos cooperativos de outros-juntos na falta da intérprete.

Revisito essa experiência-marca, percebendo sinais de um caos que possibilitou o fortalecimento de uma comunidade de aprendizado na turma que, conforme bell hooks (2017), contribui para que todos participem da dinâmica da sala de aula, estabelecendo propósitos coletivos pelo estar juntos. O grupo estava frustrado pela falta da profissional e aguardava ansiosamente sua chegada por reconhecer sua necessidade no encontro pedagógico, e não apenas na relação com o/a colega surdo/a. Aqui, percebo um deslocamento da compreensão dos processos de inclusão, não pela mesmidade das políticas públicas, mas sim devido a uma sala de aula sendo arrastada pelo desejo de uma coexistência e afirmação da presença-vida surda.

Afirmo isso pensando que, na falta da intérprete, o grupo de estudantes assumiu a interpretação da língua de sinais comigo e, assim, novos arranjos também passaram a contaminar os aprendizados compartilhados, à medida que foram sendo

³⁵ Uso tanto o masculino quanto o feminino para referir-me aos dois estudantes surdos, já que encontrei-me, na sala de aula comum, sem o profissional intérprete em dois momentos.

³⁶ Aqui é preciso acentuar que a saída do intérprete, este terceiro na configuração escolar, possibilitou o encontro. Faço o destaque para a força do encontro, um encontro que só é mobilizado quando o docente é afetado pelo outro, quando ele se coloca trajetivo a essa vida surda, estando com ela e pensando com ela e outros-juntos possibilidades outras de vida e de educação.

arrastados pelo estar juntos, rompendo com as formas perversas e hierárquicas do binarismo ouvinte-surdo, por meio de relações singulares entendendo que “a vida é um mutirão de todos, por todos remexida e temperada” (ROSA, 2019, p. 331).

O que percebia nessa atmosfera era que a cada dia estávamos borrando as fronteiras de uma língua para a outra, de uma cultura para a outra, deslocando-nos também em meio às posições de professor, de estudante. Hoje, revivendo esta experiência-marca, tenho pistas para pensar que estávamos sendo atravessados por uma experiência intercultural a partir de uma política de afirmação da vida, cientes da falta da intérprete para também contribuir com esta luta.

Afetada por esta experiência-marca, sigo pensando na função-educador, que se distancia das “experiências educativas dos claustros fundamentalistas que circunscrevem a subjetividade humana ao esteio dos limites das verdades que pretendem refletir e reproduzir o *mesmo*” (CARVALHO, 2010, p. 139, grifo do autor), a fim de abrir-se para a constituição de subjetividades ativas. Aqui, encontro vibração pela/na comunidade de aprendizado cujos envolvidos são afetados pela presença uns dos outros.

Diante do que foi possível compartilhar, acredito na trajetividade pela função-educador como força vital de resistência e re-existência de docência na escola comum, capaz de promover processos inventivos e criadores, deixando vaziar a potência da diferença e da coexistência em meio às forças discursivas do cenário em que se assenta a educação colonizada-escolarizada de surdo. Forças estas, contextualizadas no capítulo anterior, que colonizam o surdo e os modos de se fazer educação com ele a partir da produção de uma educação maior e de seus efeitos pela racionalidade neoliberal. Entretanto, estou ciente de que:

a função-educador, com isso, não pode ter a ingenuidade de que reformará a escola ou qualquer instituição. Ela deve ter a clareza de sua atuação no nível da micropolítica, no âmbito das pequenas descontinuidades, no oportunismo de uma experiência que forja um novo acontecimento. Ela tem de cavoucar na burocracia espaços e lugares para tanto (CARVALHO, 2016, p. 19).

Trajetividades para escapar... insistir... cavar... criar... ganha forças no meio e também potência pela/na função-educador para novas relações e produções outras, de vida e de educação, sempre imprevisíveis. Assim, sigo pensando: o que pode o professor na/pela função-educador na escola?

4.1 POR UMA ESCOLA OUTRA: A FUNÇÃO-EDUCADOR E A EDUCAÇÃO MENOR

Ao pensar em possibilidades de “transformar a escola por dentro dela mesma, inventando espaços outros, formas outras de ser e de estar, de habitar e produzir coletivamente este espaço” (GALLO; MONTEIRO, 2020, p. 197), valho-me da função-educador contaminada com a educação menor de Gallo (2003). A partir de um deslocamento conceitual da literatura menor, de Deleuze e Guattari, o autor movimenta a educação menor como possibilidade de um ato de 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, 2003, p. 78).

A educação menor é singularização pela e na experiência porque pressupõe um empreendimento coletivo. Um coletivo que produz militância por resistir ao instituído, ao esperado, ao consenso, ao provocar e criar novas maneiras de com-vi(ver) a educação. Penso na educação menor pelo fazer do professor quando funciona pela função-educador, pelos movimentos microrrevolucionários que ele instiga e participa, cotidianamente, no interior de sua sala de aula, abrindo-se às experiências e aos desejos que emergem do percurso do aprender e do estar juntos, transgredindo a perspectiva curricular e normativa.

A potência do conceito de menor está na sua força desviante, na constituição de uma ética e de uma estética de uma outra prática pedagógica, que fazem o currículo pulsar. Não mais pensado como árvore, com suas raízes presas ao chão, mas sim como movimento. Buscando a experiência, a possibilidade de encontros inesperados, de conexões não antes sonhadas (RIBETTO; CORDEIRO, 2017, p. 252).

Entendo a educação menor como movimento desviante, como o rizoma de Deleuze e Guattari. Sem uma ordem, centro e hierarquia, o rizoma tem seu crescimento diferenciado, já que “no coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho, um novo rizoma pode se formar” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 33). Brotando do inusitado, conectando-se de forma heterogênea, o rizoma abre-se para experimentações, sendo multiplicidade por ele mesmo.

Nesse viés, a educação menor, em uma condição rizomática, opera como possibilidade para pensar uma educação outra com surdos, uma vez que o rizoma é da ordem do acontecimento-encontro, da vida pelo meio, da diferença como potência. Deleuze e Guattari (2014, p. 48), ao pensarem o rizoma, reforçam relações com a potência do meio, em que também pulsa a trajetividade. Conforme os autores,

um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser" mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e...e...e..." Há nessa conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser.

Para isso, vejo nas experimentações minoritárias uma potência "multiplicadora, ativadora e produtora de diferenças porque opera com o 'e' da ligação; esse mesmo 'e' que é estratégico na operação de destruição do 'é' da identidade" (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 32). Penso numa educação trajetiva pelo/no encontro com as subjetividades surdas como produções vivas, provisórias, efêmeras, de fato, possibilidades do vir a ser, buscando desenraizar o verbo ser e transgredir os assujeitamentos e suas diferentes formas de produção. Sobretudo, uma educação pela coexistência, de tantos e diferentes outros-juntos na sala de aula comum, que é capaz de

explorar o campo do cotidiano escolar como um espaço de produções de linha de fuga, um espaço-tempo de resistências em que se apresenta, então, uma educação menor que vai se configurando para além das políticas de Estado, para além das maioridades impostas por políticas públicas que, correntemente, engessam o saber-fazer pedagógico (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p. 25).

Procuro pensar o cotidiano escolar que acontece na escola comum nas relações entre: entre línguas, entre culturas, entre sujeitos que ensinam, aprendem e vão constituindo suas subjetividades com a coexistência. Conforme Menezes (2008, p. 8), "o 'entre' propõe o encontro, convite a esse deslocamento que é permeado pelo estranhamento do próprio movimentar-se" e, acrescento, também pela trajetividade de si junto com o outro. Permito-me pensar: quais são os significados de relações pedagógicas que passam a ser produzidas pelo entre? E sou levada pela experiência-marca: ***Que maravilha, o grupo todo tem relações de coexistência com o surdo! Mas e as outras turmas da escola? E os espaços para além dela?***

Olhos atentos à escola e para além da escola. Convers(ações) vividas enquanto "horizontalidade, oralidade e experiência" (LARROSA, 2016, p. 71). Grupos

envolvidos por uma ética amorosa trajetiva fizeram surgir iniciativas de pensar a presença-vida surda na escola e na comunidade.

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

Foi possível a proliferação da diferença por processos de escolarização não programados, dada a emergência de pensamentos não esperados, de observações desviantes à lógica da produção escolar advindas da educação maior. Uma ética amorosa movida por desejo e inquietação, possibilitando o cocriar.

A cultura do cotidiano escolar, padecida pelos afetos [...] mina lentamente as ações que poderiam mobilizar os seus sujeitos a pensarem de modo diferente, a quererem se relacionar pelos fluxos de afetos sensíveis mais próximos às singularidades e às multiplicidades humanas, a indagar o conhecimento fora do eixo das verdades meramente aplicadas e lucrativas, e, não menos importante, a produzir condições para que a vida pudesse se afirmar pela via do desejo (CARVALHO; GALLO, 2017, p. 638).

Em meio a esses significados, o que foi possível cocriar? Faço o recorte de duas cocriações para pensar suas emergências e efeitos na escola e na comunidade pela coexistência com os dois estudantes surdos. Dessa forma, entendo cocriações como possibilidades emergentes e inventivas de um cotidiano escolar. Encontro aproximações quando Carvalho (2010, p. 131), pela função-educador, mobiliza “o experimentar é criar e colocar-se além de um domínio estabelecido. É particularizar e singularizar ações, práticas pedagógicas, ensaios de transformação”.

Assim, dou continuidade à mobilização dessa experiência-marca com a turma do 5º ano, da qual o estudante surdo fazia parte, destacando os significados de uma das cocriações despertadas no grupo. Os estudantes começaram a relatar a forma como sinalizavam no recreio, atraindo colegas de outras turmas para aprender e participar junto das brincadeiras e conversas, também percebiam os olhares curiosos e até mesmo tentativas de sinalizações simultâneas de LIBRAS em nossas apresentações na escola. Foi abrindo brechas para essas partilhas que surgiu a iniciativa de propor oficinas para as turmas, de modo a vivenciar a LIBRAS. E qual seria a estratégia para atingir este objetivo?

O grupo entendeu que seria muito mais divertido aprender uma nova língua brincando, assim, foram confeccionados jogos de trilha. Além disso, estariam trabalhando em grupos, de modo que o aprendizado pudesse ocorrer de forma coletiva. Todas essas hipóteses foram levantadas e por eles também vivenciadas nos encontros com outras turmas.

O que busco movimentar neste resgate é que esta cocriação surgiu de um estar em acontecimento com o outro a partir de uma ética amorosa em que vejo marcas para pensar trajetividades e significados outros produzidos pelo com-viver com a presença-vida surda na escola comum. Trajetividades pela abertura e atitude. Abertura pela possibilidade de estranhamento, inquietação, desejo de construir com. Atitude como a aproxim(ação) necessária para práticas, relações e significados outros. Trajetividades para fazer do encontro um acontecimento vital na educação.

Sigo pensando nas trajetividades também emergentes em outro grupo, na turma do 7º ano com a presença da estudante surda. Recordo de nossas conversações, em que os estudantes relatavam ver a LIBRAS na televisão apenas nos momentos políticos, entre o início de uma novela ou programa de TV. Lembro-me da observação: “só indicação livre, nem o nome da novela eles sinalizam!” Essas falas mostravam uma frustração, uma criticidade sendo formada e um desejo de ver a LIBRAS e pessoas surdas em mais espaços sociais. Sobre isso, também lembro de outra observação: “o youtube com tantos canais e nada de LIBRAS na televisão”.

Foi nessa atmosfera que surgiu a iniciativa do grupo de participar de uma oferta cultural junto a outras escolas do Vale do Taquari, entusiasmados pela possibilidade de produzir um vídeo com a LIBRAS, em que eles pudessem aparecer sinalizando junto com a colega, sem a intérprete. Para tal, surgiu um projeto coletivo, comigo e com a intérprete, em que o grupo escolheu a música e o teatro para compor o vídeo, sendo a arte vivida em uma perspectiva intercultural.

Aqui, faço o destaque de que a estudante surda partilhava com o grupo seus gostos musicais, e a música e a dança eram muito presentes em sua vida. Pudemos aprender com ela a transgredir os assujeitamentos do surdo como incapaz de sentir e vivenciar a música, afinal, essa arte ainda está atrelada à cultura ouvinte, e o surdo, por sua vez, assujeitado pela deficiência auditiva, ou seja, pela falta e impedimento de algo. Conforme Paula e Pederiva (2018, p. 65):

falar e pensar a música para além do ouvido abre uma possibilidade de compreendermos, com as pessoas surdas, como esse processo acontece. Ao desvincularmos a música da orelha, surge um novo caminho, um olhar para esse sentido do ouvir, pois tudo tem som e todas essas coisas o surdo pode ver e perceber.

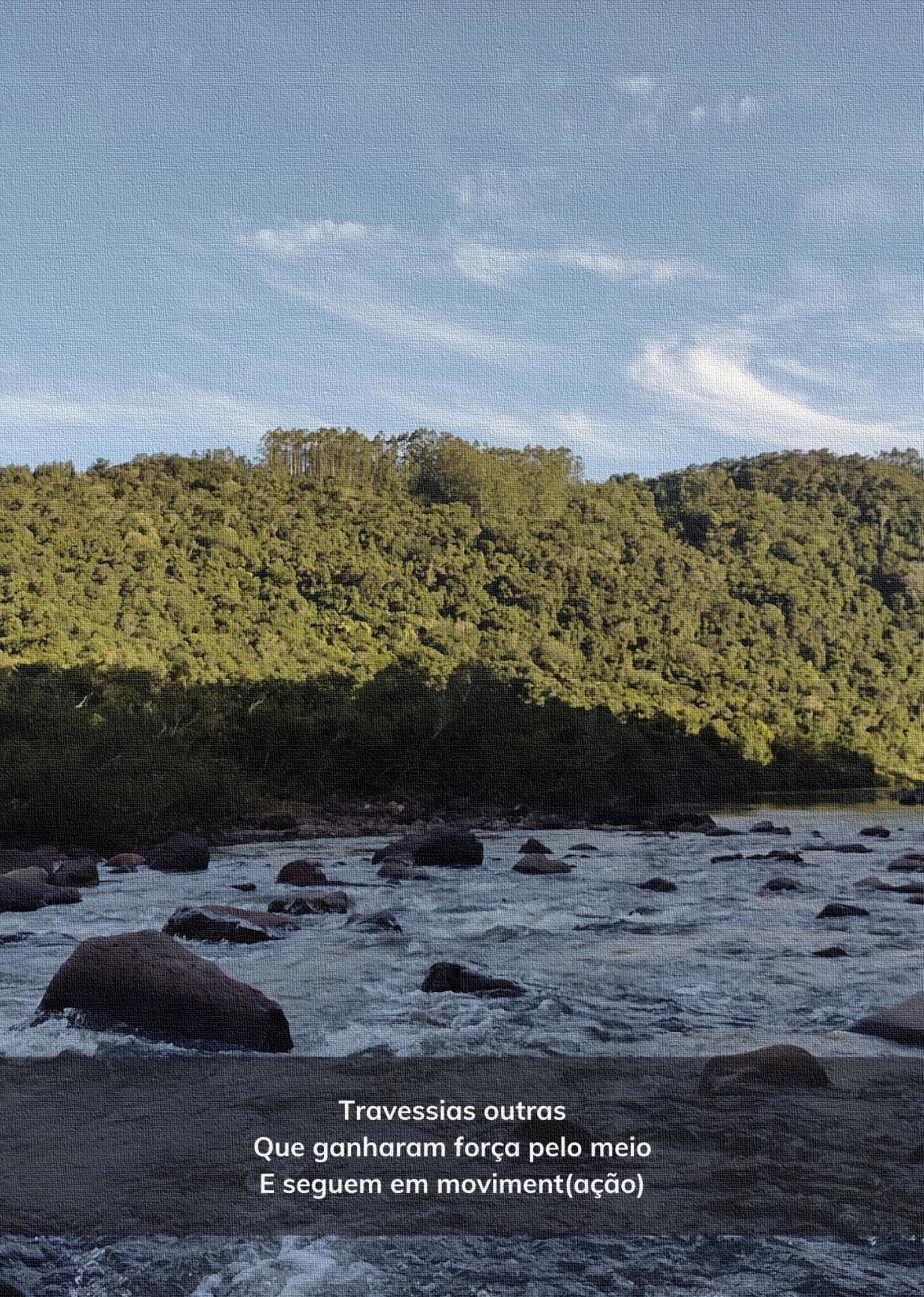
Dessa forma, volto às vivências neste grupo chamando a atenção para a potência de uma ética amorosa e para as trajetividades com a presença uns dos outros em sala de aula. Uma mudança subjetiva com o surdo na escola capaz de interrogar espaços para além dela, pulsando a presença-vida surda e a coexistência com ela.

A perspectiva da educação menor, por outro lado, nos desafia a trabalhar com relativa liberdade de escolha, com o que pode ser criado, inventado a partir de encontros, das imprevisibilidades, da singularidade de acontecimentos que atravessam o espaço escolar e afetam professores e alunos (GALLO; MONTEIRO, 2020, p. 195).

No encontro com esta experiência-marca e com as outras compartilhadas neste capítulo, maquinei meu segundo e terceiro objetivos específicos, ao visualizar possibilidades de docência pela potência da função-educador e da educação menor enquanto “produção cotidiana de escolas outras, lá, no interior da escola mesma” (GALLO, 2015, p. 442), como terreno fértil para relações pedagógicas outras, de vida e de aprendizados pelas trajetividades com outros-juntos:

na sua força desviante, na constituição de uma ética e de uma estética de uma outra prática pedagógica, que fazem o currículo pulsar. Não mais pensado como árvore, com suas raízes presas ao chão, mas sim como movimento. Buscando a experiência, a possibilidade de encontros inesperados, de conexões não antes sonhadas (RIBETTO; CORDEIRO, 2017, p. 252).

Experiências...encontros...conexões mobilizadas pelo professor que se coloca trajetivo na/pela função-educador e descobre formas de resistência pela re-existência. “Resistir é re-existir, existir de novo, afirmar as potências da vida. Re-existir é recusar as subjetivações impostas e criar novas formas de subjetividade” (GALLO, 2017a, p. 91), novos modos de viver, relacionar-se e fazer educação pelas trajetividades com outros-juntos na escola comum.



Travessias outras
Que ganharam força pelo meio
E seguem em moviment(ação)

5 TRAVESSIAS OUTRAS COM O QUE SEGUE EM POTÊNCIA

Deleuze, ao referir-se às contribuições nietzschianas para a filosofia, afirma que “os modos de vida inspiram maneiras de pensar, os modos de pensar criam maneiras de viver. A vida ativa o pensamento, e o pensamento, por seu lado, afirma a vida” (DELEUZE, 1994, p. 17-18). Encontro ressonância nesta afirmação para conversar com a trajetividade de vida e de pensamento e com os entrelaçamentos que me propus viver e compartilhar nesta dissertação, maquinando o problema de pesquisa: como o professor pode funcionar na função-educador com a presença do surdo na escola comum?

Um viver-pesquisar que, desde a apresentação deste estudo, aparece sendo operado pelas trajetividades entre leituras e autores com os quais escolhi caminhar. Pelas trajetividades com os encontros nos meus grupos de pesquisa, nas orientações, nas aulas da pós-graduação, nos seminários e formações, na banca de qualificação deste trabalho. Desse modo, ler, conversar, escutar, analisar, problematizar, produzir, compor com os outros foram minhas andanças nessa andarilhagem de muito estudo em que “se aprende; mas o que se aprende, mais, é só fazer outras maiores perguntas” (ROSA, 2019, p. 297).

No capítulo 1, busquei compreender as contaminações que me levaram à docência, à educação com surdos e a estar na pós-graduação. Vislumbrei o Mestrado como oportunidade de travessia e atravessamentos, desenhando-me em uma produção singular de vida-pesquisa. Neste início, fui expondo uma subjetividade atravessada, inquieta, contaminada pelos encontros de leituras e com outros-juntos, de modo que minha pesquisa pudesse andarilhar pela afirmação da vida, atentando para uma existência-docência afetada pela presença-vida surda na escola comum e pelo que foi possível produzir enquanto outros-juntos.

No capítulo 2, apresentei a trajetividade e sua importância enquanto perspectiva teórico-metodológica, e também como movimento de vida, uma vez que pude reviver trajetividades importantes pelas experiências-marcas e experienciar muitas outras, pelas novas produções que foram possíveis a partir delas e dos estudos em que estive implicada. Ainda neste capítulo, rememorei minhas escolhas e renúncias, ou seja, os (des)caminhos deste viver-pesquisar escolhidos com base nos meus afetamentos, por terem atravessado de forma singular minha subjetividade enquanto experiência.

Nesta escrita-vida-pesquisa, pude experienciar uma estética e ética da existência pelo cuidado de si, atentando para o cuidado com o outro, revivendo minhas experiências-marcas na sala de aula comum da escola Fernandes Vieira. Fui movida pela coragem³⁷ de quem ofereceu o seu próprio ser para fazer pesquisa, em que pude me narrar, me observar, me entender, me subjetivar ao problematizar as práticas de vida e de educação que fiz comigo e com os outros, também atenta ao que fizeram/fazem comigo.

Buscando entender a produção discursiva do cenário em que se assenta a educação colonizada-escolarizada de surdos movida no/pelo desejo de “uma escrita-combate” (AQUINO, 2011, p. 653), problematizei as determinações de várias ordens, as vidas que já são/estão traçadas, os cenários educativos e seu *mainstream*. Anunciei, no capítulo 3, os efeitos de uma produção discursiva pela racionalidade neoliberal, pela modernidade/colonialidade e pelas políticas públicas de inclusão e de educação bilíngue. Fui analisando essas produções nos modos de fazer docência e educação na/pela vivência com a presença surda na escola a partir da posição-professor e da educação maior, como uma escrita-combate que, em sua rebeldia, foi escrita “sempre para dar a vida, para liberar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga” (DELEUZE, 1992, p. 176).

No capítulo 4, aventei possibilidades outras, de vida e de aprendizados na escola com vistas a transgredir as relações sujeitantes de saber-poder quando as subjetividades docentes colocam-se resistentes aos fluxos de ordem, forças e verdades. Apresentei a função-educador entrelaçada à educação menor como um convite a travessias, a uma problematiz(ação) necessária e possível que reúne neste enlace o tensionamento e, conseqüentemente, ações de enfrentamento, “oposição e reinvenção [que] tornam-se então dois processos complementares, pois a oposição por si só não basta” (KILOMBA, 2019, p. 28).

Nesse entrelaçamento da função-educador e da educação menor, encontrei potência para uma (fêr)afirmação da docência (GARLET, 2018) como modos outros de artistar a docência pelas liberdades de ver, com-viver e estar na educação, transgredindo as relações de saber-poder-verdade e seus poderes hegemônicos tão instituídos pela educação maior. Potência de resistir a uma posição-professor para re-existir e “criar novas formas de subjetividade, [...] novas formas de aprender e ensinar,

³⁷ Guimarães Rosa discorre sobre os diferentes fluxos da vida e instiga o leitor a travessias existenciais junto à vida, já que “o que ela quer da gente é coragem” (ROSA, 2019, p. 230).

novas maneiras de escolar. [...] Ainda que hajam sempre recapturas, as fugas são necessárias” (GALLO; ASPIS, 2011, p. 176).

Volto ao meu problema de pesquisa – como o professor pode funcionar na função-educador com a presença do surdo na escola comum? – para afirmar que, a partir de uma trajetividade ética e estética de vida com a presença-vida surda e enquanto outros-juntos na sala de aula comum, pude vivenciar uma docência em que o entrelaçamento da função-educador e da educação menor ganhou força. Desse modo, vejo que a trajetividade é capaz de afirmar relações e experiências outras, de vida e de aprendizados, no encontro com o outro e enquanto outros-juntos.

Enquanto Letícia-professora-pesquisadora-trajetiva construí velocidade no meio: no encontro com a presença-vida surda na escola comum, atentando para possibilidades de práticas e experiências singulares por um com-viver trajetivo com existências, saberes, forças e mundos tão cambiáveis e heterogêneos. Nesse movimento, encontrei significados e (com)posições outras nas experiências-marcas para pensar a minha docência com a função-educador e a educação menor mediante as condições de rizoma, pelos espaços do meio, pela operação do “com”, pelas trajetividades de uma d...o...c...ê...n...c...i...a...e...e...x...i...s...t...ê...n...c...i...a...s. Também busquei problematizar as experiências-marcas da minha docência pela dinâmica arborescente da educação colonizada-escolarizada de surdos e o funcionamento de suas produções pela educação-maior e pela posição-professor.

No escopo analítico de uma docência que foi possível produzir na escola comum, os movimentos-conceitos de maior e menor não foram entendidos como contrários, e sim como cofuncionantes³⁸. Assim, maquinando meu problema de pesquisa, anunciei neste viver-pesquisar que, em meio a uma educação maior dos planos, ações e políticas públicas de Estado, o professor pode libertar-se da posição-professor e funcionar na função-educador ao mobilizar movimentos trajetivos e minoritários de um fazer educativo movido pelo com, pela potência da diferença entre os envolvidos, valorizando cada existência no acontecimento vivo da sala de aula.

Entretanto, não tive e não tenho a ingenuidade de afirmar que a posição-professor não vai deixar de existir e não é oposta à função-educador, afinal, o poder

³⁸ Os autores Gallo e Figueiredo (2015, p. 7) apresentam os movimentos-conceitos de maior e menor, entendendo-os não como contrários, mas sim como “co-funcionantes, ou seja, cada um se move em função de suas preocupações diferenciadas que são realizáveis, no mais das vezes, em consonância transversal”.

“está em todo lugar e em todas as relações através de estratégias e táticas já aceitas, costumeiras, cotidianas” (CARVALHO, 2010, p. 70-71). Nesse sentido, a posição-professor e a função-educador fizeram e fazem parte da minha docência, assim como a educação maior e menor, que cofuncionam no cotidiano escolar.

Pelo que pude movimentar nesta investigação, posso anunciar que a presença-vida surda possibilitou a trajetividade enquanto outros-juntos na educação e fez emergir a função-educador na minha docência, mas, deixo claro que “a emergência designa um lugar de afrontamento. [...] Ninguém é, portanto, responsável por uma emergência; ninguém pode se autoglorificar por ela; ela sempre se produz no interstício” (FOUCAULT, 2012, p. 67). Ou seja, foram os encontros e o desejo de uma coexistência, no interstício das relações da sala de aula comum, os disparadores para movimentar a minha posição-professor, fazendo operar, modos outros de docência pela/na função-educador.

A trajetividade enquanto movimento de vida ético e estético com o outro tem me dado pistas para pensar uma política vitalista na escola, em meio ao cotidiano escolar e seus encontros, em meio a práticas de educação majoritárias. Assim, vejo possibilidades de com ela pensar uma função-educador trajetiva com o outro como um devir possível de uma educação outra com surdos, que “não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 43).

Nesse movimento, enxergo a trajetividade pelo devir entre outros-juntos como potente para movimentar uma função-educador na e pela decolonialidade, uma vez que ela “requer um compromisso com o corpo como algo aberto, como uma zona de contato, como uma ponte e zona de fronteira” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 55), produzindo com práticas minoritárias uma docência e educação outra, tomando distância das formas de ser, pensar e com-viver presentes na matriz moderna-colonial. Nessas transgressões movidas na/pela (de)form(ação)³⁹ decolonial, enxergo a possibilidade da produção do estudante surdo, enquanto existência singular, como presença-vida surda entre diferentes vidas, culturas, línguas, em meio a condições éticas com a coexistência na sala de aula.

³⁹ Faço acréscimos e destaques na palavra formação – (de)form(ação) – pensando no movimento de ação, entendendo-a como uma formação não dada, não constituída, mas em ação para deformar-se e formar-se incessantemente pelas relações e encontros na educação.

Diante disso, penso ser importante retomar que a trajetividade enquanto outros-juntos possibilita a formação de uma comunidade de aprendizado na escola que ganha força pelo entre, de uma relação fortalecida por uma ética amorosa. Estudantes, professores e intérprete vão constituindo seus papéis na educação trajetivos pelo compromisso coletivo de afirmação da vida de todos os envolvidos, pelo estar em acontecimento com o outro na educação e pela possibilidade de ser e estar sendo outros-juntos. Uma trajetividade de si com o outro que escapa às determinações de várias ordens, às verdades já estabelecidas e que, rizomaticamente, se coloca em problematiz(ação) na/pela vida.

Por fim, parto para as últimas palavras desta dissertação que compreendi e experienciei enquanto vida-pesquisa e que, embora seja preciso “finalizar”, segue operando na minha existência-docência, pela potência e vitalidade do que foi despertado. Fui e sigo sendo movida pela inquietação de “por qual espaço de liberdade ainda dispomos, quais as mudanças que ainda podem se efetuar” (FOUCAULT, 1994, p. 779).

Para tal, continuo buscando travessias outras por uma existência-docência que segue em trajetividade-com-os-outros, em trajetividade-junto-às-coisas e em trajetividade-da-função-de-si, estando à espreita da “consolidação naturalizada dos trajetos [...] pelos quais passamos a viver, a sentir, a querer, [...] rumos pelos quais aceitamos as coisas como se não fossem invenções históricas e como se não pudessem ser diferentemente do que são” (CARVALHO, 2016, p. 4).

Desta forma, que este viver-pesquisar abra-se para travessias outras, também aos professores que puderem conversar comigo no encontro com este estudo, sentindo-se provocados a pensar: o que pode uma existência-docência trajetiva com outros-juntos?

e assim “finalizo” esta escrita-vida-pesquisa pelo meio, sem um “final absoluto”, pelo devir em que estive imbricada até então...

REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. G. A escrita como um modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, set./dez., p. 641-656, 2011.
- ASPIS, R. P. L. **Ensino de filosofia e resistência**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- BENJAMIN, W. A imagem de Proust. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 2. ed. São Paulo, Brasiliense, 1986. p. 36-49.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 09 jan. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 09 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2022.
- CARVALHO, A. F. **Foucault e a função-educador**. Ijuí: Unijuí, 2010.
- CARVALHO, A. F. Heterotopias e trajetividades: lugares para as diferenças nas subjetividades nômades. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v. 36, n. 73, p.119-134, 2018.
- CARVALHO, A. F. Pensar a função-educador: aproximações foucaultianas voltadas para a constituição de experiências de subjetividades ativas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG: Anped, 2008.
- CARVALHO, A. F. Pós-modernidade e agenciamentos trajetivos: passagens insituáveis para uma educação estético-ético-política. **Revista Dialectus**, v. 10, n. 22, p. 42-63, jun. 2021.
- CARVALHO, A. F. A função-educador na perspectiva da biopolítica e da governamentalidade neoliberal. **Cadernos IHU ideias**, v. 14, n. 244, 2016.
- CARVALHO, A. F; GALLO; S. Defender a escola do dispositivo pedagógico: o lugar do experimentum scholae na busca de outro equipamento coletivo. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 4, p. 622-641, out./dez. 2017.

CARVALHO, A. F.; GALLO, S. Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 146-160, 2020. DOI: 10.12957/mnemosine.2020.52688.

CORAZZA, S. M. O sonho da docência: fantástico tear. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 32, p. e20200008, 2021.

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

DELEUZE, G. **Nietzsche**. Lisboa: Edições 70, 1994.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2011.

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

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**, vol. 4. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014a.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos, V: ética, sexualidade e política**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b.

FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos: curso no Collège de France: 1979-1980: excertos**. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiame, 2011.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

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

FOUCAULT, M. Vérité, pouvoir et soi. *In*: FOUCAULT, M. **Dits et Écrits IV - 1980-1988**. Paris: Gallimard, 1994. p. 777-783.

GADELHA, S. Desempenho, gestão, visibilidade e tecnologias como vetores estratégicos de regulação e controle de condutas na contemporaneidade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 113-139, out./dez. 2017.

GADELHA, S. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 171-186, maio/ago 2009.

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

GALLO, S. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

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

GALLO, S. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1497-1523, set./dez. 2017b.

GALLO; S.; ASPIS, R. L. Biopolítica-vírus e educação-governamentalidade e escapar e... **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, v. 37, n. 2, p. 167-179, dez. 2011.

GALLO, S.; FIGUEIREDO, G. M. Entre maioria e minoridade: as regiões de fronteira no cotidiano escolar. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 14, p. 25-51, 2015.

GALLO, S.; MENDONÇA, S. Introdução: pensar a escola como problema filosófico. *In*: GALLO, S.; MENDONÇA, S. (org.). **A escola: uma questão pública**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 7-18.

GALLO, S.; MONTEIRO, A. Educação menor como dispositivo potencializador de uma escola outra. **REMATEC**, v. 15, n. 33, p. 185-200, maio 2020.

GARLET, F. R. **Entre o visível e o enunciável em educação: o que pode uma docência que cava a si mesma?** 2018. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

GROS, F. O cuidado de si em Michel Foucault. *In*: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 127-138.

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

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

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

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

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

LARROSA, J. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, v. 28, n. 2, p. 101-115, jul./dez. 2003.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, jul./dez. 2010.

LOPES, M. C.; DAL'IGNA M. C. **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: ULBRA, 2007.

LOPES, M. C; WITCHES, P. H. Surdez como matriz de experiência. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 43, p. 32-48, jan./jun. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.20395/re.v0i43.4>.

LOCKMANN, K. I Ciclo de Palestras em Inclusão escolar do GEPEI/UFGD. **YouTube**, 7 jul. 2021. 1 vídeo (1h49min). Publicado pelo canal GEPEI UFGD. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ypVnbmzXxC4&t=2304s>. Acesso em: 7 jul. 2021.

LOCKMANN, K. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 52, p. 67-75, jun. 2020a. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/11023>. Acesso em: 09 jan. 2022.

LOCKMANN, K. Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-18, 2020b. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15408>. Acesso em: 2 jun. 2022.

LUNARDI, M. L. **A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial**. 2003. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

LUNARDI, M. L. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. **Educação Especial**, Santa Maria, RS, p. 27-35, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5181>. Acesso em: 19 jun. 2022.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERBARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-

TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 27-53.

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

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

MARÍN-DÍAZ, D. L. **Infância**: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade. 2009. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

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

MENEZES, E. C. P. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

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

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MÜLLER, J. I.; KARNOPP, L. Educação bilíngue de surdos no Rio Grande do Sul. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 47, jan./jun. 2017.

NEUSCHARANK, A.; BARIN, A. C. O que podem as imagens na pesquisa acadêmica? I/mediações e possibilidades a partir da artista contemporânea Brooke Shaden. *In*: VALLE, Lútiere D. (org.). **Artes visuais e suas i/mediações conexões interdisciplinares**. Santa Maria: PPGART-UFSM, 2018. p. 52-63.

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

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

PAULA, T. R. M.; PEDERIVA, P. L. M. **Sou surdo e gosto de música**: a musicalidade da pessoa surda na perspectiva histórico-cultural. Curitiba: Appris, 2018.

PEREIRA, M. V. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 183-195, jan./abr. 2012.

POSSA, L. B. **Formação em educação especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor**. 2013. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

POSSA, L. B.; NAUJORKS, M. I. Efeitos da racionalidade neoliberal nos discursos sobre inclusão: o silêncio docente. **Educação (UFSM)**, v. 38, n. 2, p. 319-328, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/5926>. Acesso em: 9 jun. 2022.

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

RIBETTO, A. A.; CORDEIRO, L. B. F. Um esforço de pesquisa: pensar a educação de jovens surdos na tensão entre o maior e o menor da educação. **RevistAleph**, v. 14, n. 28, p. 245-260, jul. 2017.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

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

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003a.

SKLIAR, C. **Desobedecer a linguagem: educar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

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

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

THOMA, A.; BANDEIRA, L. Memórias e narrativas de professores constituindo modos de ser e de se fazer a educação de surdos. *In*: VIEIRA-MACHADO, L. M.; LOPES, M. C. (org.). **Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 138-154.

TÓFFOLI, G.; KASPER, K. Errâncias: cartografias em trajetos de-formativos.

Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v. 36, n. 72, p. 85-98, 2018.

TSING, A. L. **The mushroom at the end of the world**: on the possibility of life in capitalist ruins. Princeton: Princeton University Press, 2015.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267-492, maio/ago. 2012.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, n. 20, p. 121-135, 2011.

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

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

WUNDER, A. "A passagem de um vazio" em fotografias de escolas. **ComCiência**, n. 101, 10 set. 2008.